



Autio Monika

Lastenkirjallisuus arvojen välittäjänä – Luokanopettajien näkemykset ja toiveet
lastenkirjallisuuden arvoista sekä lukukirjavalintojen perustelut

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lastenkirjallisuus arvojen välittäjänä – Luokanopettajien näkemykset ja toiveet
lastenkirjallisuuden arvoista sekä lukukirjavalintojen perustelut (Monika Autio)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma 90 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2020

Arvot ovat osa yhteiskuntaa ja sen instituutioita, kuten koululaitoksia. Opettaja on arvokasvattaja, jolla on valta ja mahdollisuus vaikuttaa lapsen moraaliin ja sen kehitykseen. Luokanopettaja tekee arvovalintoja muun muassa valikoimalla oppilaille luettavaksi lastenkirjoja, jotka puolestaan pitävät väistämättä sisällään arvoja. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millä perusteella opettajat valitsevat koko luokalla yhteisesti luetutettavia lastenkirjoja, mitä arvoja nuo luetutetut lastenkirjan opettajien mukaan sisältävät, ja millaisia arvoja opettajat toivoisivat lastenkirjojen välittävän.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pitää sisällään arvoon liittyvien käsitteiden määrittelyä sekä lapsen kognitiivisen ja moraalisen kehityksen tarkastelua klassikkoteorioiden valossa. Lisäksi teoriassa perehdytään lastenkirjallisuuden ominaispiirteisiin ja arvoihin sekä arvokasvatukseen peruskoulun kontekstissa. Tutkielma edustaa laadullista tutkimusta ja fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto on kerätty verkkokyselylomakkeella, johon vastasi 25 luokanopettajaa ympäri maan. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, ja sitä peilataan tuloksissa sekä Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokitteluun että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvojen pohjalta luotuun arvoluokitteluun.

Tutkimustulokset osoittavat, että suurin osa opettajista valitsee luokalla yhteisesti luetutettavan lastenkirjan omien tai oppilaiden mieltymysten perusteella. Monen opettajan kohdalla kirjavalinnan taustalla on useampi eri syy. Opettajat löysivät lastenkirjoista 32 erilaista arvoa. Opettajien luetuttamissa lastenkirjoissa eniten heidän mukaansa esiintyviä arvoja ovat suvaitsevaisuus, ystävyys, itsekunnioitus, rohkeus ja periksiantamattomuus. Ennen kaikkea lastenkirjoissa painottuvat opettajien mukaan eettiset ja sosiaaliset arvot. Opettajat toivovat lastenkirjojen välittävän pääosin samoja arvoja kuin mitä ne opettajien mukaan sisältävätkin. Edellä mainittujen arvojen lisäksi opettajat haluaisivat lastenkirjojen edistävän kunnioitusta luontoa kohtaan. Lastenkirjoilta toivotaan syvyyttä, ei pelkästään didaktisuutta ja viihteellisyyttä. Lastenkirjojen toivotaan välittävän demokraattisia ja tiettyyn ideologiaan sitoutumattomia arvoja.

Avainsanat: arvo, arvokasvatus, etiikka, moraali, lastenkirjallisuus

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Keskeiset arvoja ohjaavat näkökulmat..... | 7 |
| 2.1 | Moraali..... | 11 |
| 2.2 | Etiikka..... | 13 |
| 2.3 | Lapsen moraalien kehitys kognitiiviseen kehitykseen rinnastettuna | 14 |
| 2.3.1 | <i>Lapsen kognitiivinen kehitys</i> | <i>14</i> |
| 2.3.2 | <i>Lapsen moraalien kehitys.....</i> | <i>16</i> |
| 3 | Lastenkirjallisuus arvojen välittäjänä..... | 22 |
| 3.1 | Lastenkirjallisuus | 22 |
| 3.2 | Lastenkirjallisuuden arvot..... | 24 |
| 3.3 | Lastenkirjallisuuden henkilöahmot samastumisen kohteina | 26 |
| 4 | Arvokasvatus peruskoulun kontekstissa | 28 |
| 4.1 | Arvokasvatus opetussuunnitelmassa | 28 |
| 4.2 | Arvokasvatus koulussa..... | 30 |
| 4.3 | Opettaja arvokasvattajana | 33 |
| 4.4 | Lastenkirjallisuus arvokasvatuksen välineenä | 35 |
| 5 | Tutkimuksen toteutus | 37 |
| 5.1 | Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset..... | 37 |
| 5.2 | Kvalitatiivinen tutkimus..... | 37 |
| 5.3 | Fenomenografinen tutkimusote..... | 38 |
| 5.4 | Kysely aineiston keruumenetelmänä..... | 39 |
| 5.5 | Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä | 41 |
| 5.6 | Aineiston keruu ja analyysi..... | 43 |
| 6 | Tutkimustulokset..... | 51 |
| 6.1 | Millä perusteella opettaja valitsee luetutettavat lastenkirjat? | 51 |
| 6.2 | Millaisia arvoja ne lastenkirjat opettajien mukaan sisältävät, joita he luetuttavat oppilaillaan? | 57 |
| 6.3 | Millaisia arvoja opettajat haluaisivat lastenkirjojen välittävän? | 65 |
| 6.4 | Tulosten yhteenveto | 77 |
| 7 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus..... | 81 |
| 8 | Pohdinta | 85 |
| | Lähteet | 91 |

1 Johdanto

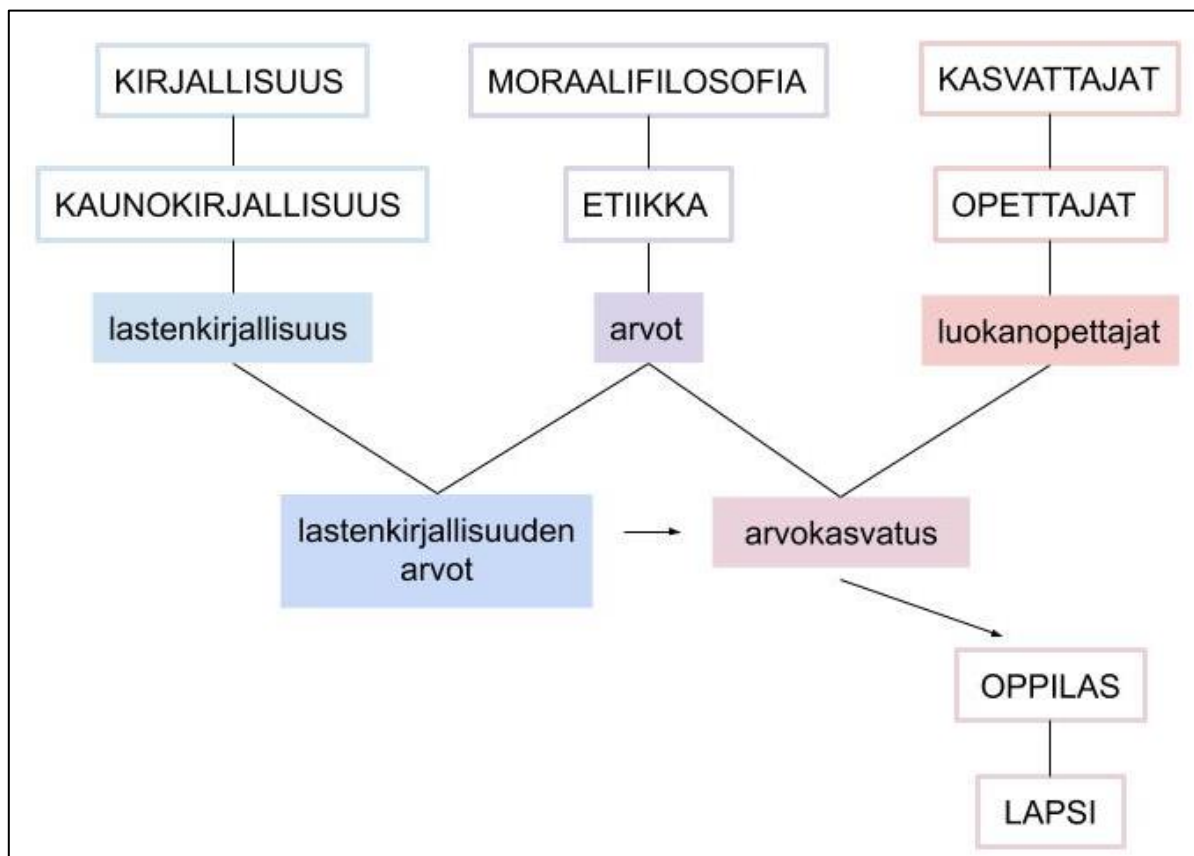
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan “perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus” (s. 9). Kouluilla on siis sivistävän tehtävän lisäksi myös kasvatustehtävä, mikä tekee opettajista kasvattajia. Lapsen elämässä kasvattajilla on merkittävä rooli, sillä lapsi saa kasvattajiltaan ikään kuin avaimet aikuisuuteen ja kansalaiseksi kasvamiseen. Kasvattajan sanat, teot ja opit vaikuttavat kasvavaan ja kehittyvään lapseen, joka etsii esimerkkiä ympäriltään rakentaen omaa identiteettiään, ja siihen liittyen arvopohjaansa. Tämä tekee opettajasta arvokasvattajan, joka välittää oppilailleen arvoja sekä tiedostamatta että tarkoituksella. Eräs tapa välittää oppilaille arvoja on luetuttaa heillä opettajan valikoimia kaunokirjallisia teoksia. Kirjat pitävät aina sisällään arvoja, jotka välittyvät jossain määrin lukijoilleen. Näin ollen valitessaan oppilaillaan luetutettavan kirjan opettaja tekee eräänlaisen arvovalinnan, joka välittyy oppilaille lukukokemuksen kautta.

Kirjallisuus on saanut uusia muotoja ja kilpailijoita teknologian kehityksen myötä, mutta on säilyttänyt asemansa yhteiskunnassamme läpi aikojen. Ihmiselle on ominaista kertoa tarinoita, joten kaunokirjallisuus taiteenlajina ei varmasti ole katoavaista. Proosaa luetaan vapaa-ajan viihteenä sekä jonkinlaisessa sivistysmielessä koulussa, joten kaunokirjallisuus on osa jokaisen lapsen elämää. Jokainen suomalainen lapsi puolestaan käy peruskoulua, ja altistuu täten kaunokirjallisuudelle sekä opettajan opeille ja arvoille. Kaikki tämä vaikuttaa lapsen kehitykseen, ja lapsi saattaa aikuiseksi kasvettaessaan välittää itse omaksumiaan arvoja jälkikasvulleen tai muille lapsille. Näistä syistä on perusteltua tutkia kaunokirjallisuuden arvoja ja sen hyödyntämistä tarkoituksellisen sekä tahattoman arvokasvatuksen välineenä alakoulukontekstissa. Tutkimuksen aihe säilyttäneen arvonsa ajan kuluessa, joskin kirjallisuuden ja opetussuunnitelman arvot muuttunevat ajan saatossa.

Aihetta on tällaisenaan tutkittu niukasti, minkä vuoksi pyrin tämän tutkimuksen avulla osaltani täyttämään sitä tutkimusaukkoa, mikä kaunokirjojen välityksellä tapahtuvaan arvokasvatukseen liittyy. Lastenkirjallisuudesta opetusvälineenä on tehty muutamia opinnäytetöitä, mutta ne keskittyvät lastenkirjallisuuteen esimerkiksi tunnekasvatuksen välineenä. Tieteellistä tutkimusta, joka yhdistelisi lastenkirjallisuuden, arvokasvatuksen ja opettajien näkemykset, ei kuitenkaan ymmärtääkseni ole. Siitä johtuen kirjoitin oman kandidaatin tutkielmani aiheesta “Lastenkirjallisuus arvojen välittäjänä ja alakoulun

arvokasvatuksen välineenä”, ja jatkan aiheen tutkimista tämän pro gradu -tutkielman parissa. Aihe kumpuaa lapsuudessani alkaneesta viehtymyksestä tarinoita kohtaan. Lapsena rakastin, että minulle luettiin, ja opittuani itse lukemaan aloin ahmia lähikirjaston lasten- ja nuortenosaston teoksia antaumuksella. Yhä edelleen palaan uudestaan kirjahyllystäni löytyvien lapsuuden lempi kirjojeni pariin. Kaunokirjallisuus on eittämättä ollut merkittävä vaikutin elämässäni, ja tunnistan sen vaikuttaneen oman arvopohjani muodostumiseen. Niinpä päädyin kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmien aiheita päättäessäni yhdistämään kaksi kiinnostuksen kohdettani: lastenkirjallisuuden ja arvopohdinnat. Tämän tutkimuksen teoriaosuus on osin samankaltainen kuin kandidaatin tutkielmani teoria. Olen kuitenkin perehtynyt aiheeseen syvällisemmin ja etsinyt lisää lähteitä kyetäkseni käsittelemään aihetta riittävän kattavasti tässä pro gradu -tutkielmassa.

Arvoista, arvokasvatuksesta, lastenkirjallisuudesta ja moraalin kehityksestä löytyy aiempaa tutkimusta, mitä olen hyödyntänyt tämän tutkimuksen teorian pohjana. Tutkimuksen teoria on monimuotoinen, ja koostuu muun muassa Vygotskin ja Bronfenbrennerin kognitiivisista kehitysteorioista sekä Piaget’n ja Durkheimin moraalin kehitystä koskevista teorioista. Arvoja käsitellään paitsi käsitteen tasolla, myös Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun sekä kansallisen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) kontekstissa. Tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä ovat *arvo*, *etiikka*, *hyve*, *moraali*, *arvokasvatus* ja *lastenkirjallisuus*. Arvo sisältyy etiikan käsitteeseen, joka puolestaan liittyy moraalifilosofian kenttään. Alakoulun luokanopettaja taasen kuuluu opettajien ammattiryhmään, joka on osa kasvattajien kaartiä. Opettaja vaikuttaa oppilaaseen, lapseen, arvokasvatuksen kautta. Arvokasvatuksen välineenä opettaja voi käyttää lastenkirjallisuutta, joka on kaunokirjallisuuden, ja laajemmin kirjallisuuden, muoto. Tutkimuksessa käytetään arvokasvatuksen synonyymeinä käsitteitä eettinen kasvatus ja moraalikasvatus riippuen siitä, millä nimellä aiheesta alkuperäislähteessä puhutaan. Seuraavalla sivulla oleva kuvio 1 havainnollistaa näkemystä näiden käsitteiden suhteesta toisiinsa.



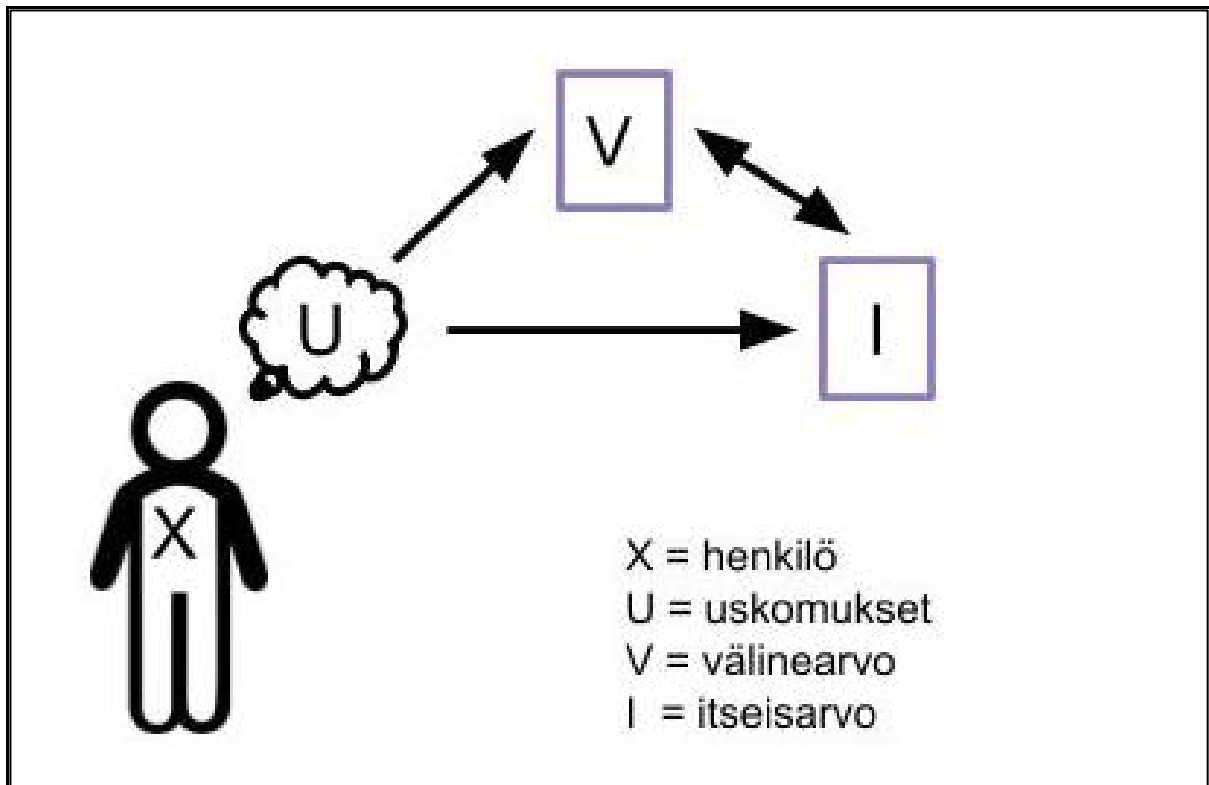
Kuvio 1. Tutkielmalle olennaisten käsitteiden suhde toisiinsa.

Näistä erittelemistäni syistä halusin tutkia, onko lastenkirjojen arvoilla vaikutusta siihen, valitsevatko alakoulun opettajat niitä koulussa luetutettavaksi. Kirjojen luetuttamisella viitataan tämän tutkimuksen puitteissa siihen, että opettaja on pyytänyt koko luokkaa lukemaan taikka lukenut luokalle yhteisesti ääneen saman lastenkirjan. Lisäksi halusin selvittää, millaisia arvoja lastenkirjoissa opettajien mukaan esiintyy. Tavoitteenani on tämän tutkimuksen puitteissa tehdä näkyväksi se, mistä syistä opettajat valitsevat lastenkirjoja luettavaksi ja millaisia arvoja heidän luetuttamisessaan lastenkirjoissa heidän mukaansa on. Toisaalta haluan myös tehdä näkyväksi sen, miten suuri rooli opettajalla on arvokasvattajana, ja saada tutkimukseen osallistuneet sekä sen lukevat pohtimaan omia arvojaan ja reflektoidaan, millaisia arvoja he itse haluavat lapsille välittää. Kenties joku inspiroituu jopa lukemaan omia lapsuuden suosikki kirjojaan uudestaan ja miettimään, millaisia arvoja ne pitävät sisällään, ja miten ne arvot ovat voineet oman moraalin kehitykseen vaikuttaa.

2 Keskeiset arvoja ohjaavat näkökulmat

Yksinkertaisimmillaan arvon käsitteellä tarkoitetaan jotakin tavoiteltavaa, arvostettua, haluttua tai tarvittua (Kallio, 2005, s. 14; Toivonen, 2014, s. 33). Näin ollen tietyn asian arvo perustuu sille, miten ihminen sen arvottaa (Toivonen, 2014, s. 32–33) eli missä arvossa ihminen sitä pitää. Laajemmin määriteltynä arvon käsitteen voidaan nähdä edustavan myös niitä oikeuksia, vapauksia ja hyveitä, jotka liittyvät yksilön etiikkaan (Toivonen, 2014, s. 33). Jokaisella on oma, ainutlaatuinen arvojärjestelmänsä. Yksilö arvottaa arvoja asettamalla jotkin arvot toisten edelle, ja luo ajattelun, tekojen ja tunteiden kautta omaa eetostaan. (Ahlman, 1939, s. 19–20.) *Eetoksella* tarkoitetaan yksittäisen henkilön, ryhmän tai kulttuurin arvojen hierarkiaa (Niiniluoto, 1993.) Yksilöstä hänen oma *eetoksensa* on hyvä ja oikea objektiivisesti tarkasteltunakin. Jokaisen arvojärjestelmä on osin riippuvainen vallitsevasta *kulttuurieetoksesta*. Kulttuurisen todellisuuden taustalla onkin aina nähtävissä arvojärjestelmiä ja arvoja (Ahlman, 1939, s. 19–20). Arvoihin liittyy lukuisia erilaisia teorioita, joista yksi on uskontoon perustuva arvoteoria. Uskontojen arvot pohjautuvat usein pyhiin kirjoituksiin, joissa mainittujen arvojen uskotaan olevan Jumalan tai jumalten sanelemia. Erään toisen arvoteorian, arvorelativismin, mukaan arvot ovat tietyssä yhteisössä omaksuttuja periaatteita ja tapoja, jotka ovat yhteiselon toimivuuden perusta. Ääripään relativistit puolestaan ajattelevat arvojen olevan täysin yksilöllisiä taipumuksia. Näin ajattelevat edustavat *arvosubjektivistista* käsitystä. (Niiniluoto, 1993.)

Arvojen funktio on Niiniluodon (1993) mukaan ihmisen tekojen ja käyttäytymisen ohjailu. Ahlmanin (1939) mukaan arvot ymmärretään tunteella, ei yksistään järjellä. Ahlmanin esimerkissä arvoja voidaan verrata sävellykseen, jonka sävelet ja rytmi voidaan kuulla, mutta sen kauneuden kuuleminen ei ole fyysisesti mahdollista, aivan kuten esimerkiksi hyvyttäkään ei voi suoranaisesti aistia. (Ahlman, 1939, s. 21.) Arvot voidaan jakaa kahteen eri luokkaan: *itseisarvoiksi* ja *välinearvoiksi*. *Itseisarvolla* tarkoitetaan sellaisenaan arvokkaana pidettyä asiaa huolimatta siitä, johtaako sen mukaan eläminen muiden hyötyjen saavuttamiseen. *Välinervoja* pidetään sen sijaan arvossa siksi, että niiden avulla voidaan saavuttaa muita hyötyjä. Jotkut arvot voivat olla sekä itseis- että väliarvoja. (Niiniluoto, 1993.) Alla oleva kuvio 2 pyrkii havainnollistamaan itseis- ja välinearvojen suhdetta Niiniluodon (1993) selityksen mukaisesti:

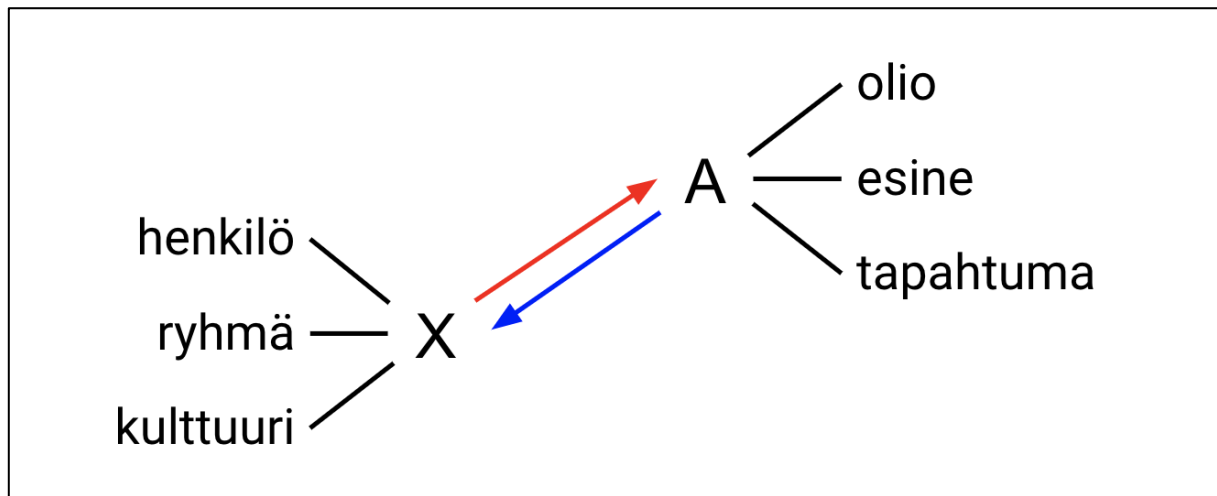


Kuvio 2. Itseis- ja välinearvojen suhde toisiinsa Niiniluodon (1993) määritelmään perustuen.

Kuviossa 2 X edustaa henkilöä, ja U henkilön uskomuksia. Henkilön (X) uskomusten mukaisesti hän saattaa tarvita välineitä tai välinearvoja (V) saavuttaakseen jonkin itseisarvon (I). Kaksisuuntainen nuoli välinearvon (V) ja itseisarvon (I) välillä kuvastaa sitä väline- ja itseisarvon suhdetta, jossa itseisarvo (I) voi myös olla välinearvo (V). Niiniluodon (1993) esimerkin mukaisesti työ voi olla itseisarvo (I), sillä henkilö voi arvostaa työntekoa sellaisenaan. Työ voi myös olla välinearvo (V) rahan saamiselle, jota edustaisi itseisarvo (I) rikkaus. Näin ollen itseisarvo (I) voi myös samanaikaisesti edustaa henkilölle (X) välinearvoa (V). Arvostamisella tarkoitetaan seuraavaa:

“Arvojen taustalla on aina "arvostamiseksi" kutsuttava inhimillinen toiminta. Arvostaminen on suhtautumistapa tai akti, jossa joku arvosubjekti X pitää jotain kohdetta eli arvo-objektia A arvokkaana. Arvoarvostelmien perusrakenne noudattaa siten kaavaa "X pitää A:ta arvokkaana" tai "A on arvokas X:lle". Tällöin arvosubjekti X voi olla yksilö, ryhmä tai kokonainen kulttuuri; arvo-objektissa taas voidaan erottaa arvon kantaja (so. konkreettinen olio, esine tai tapahtuma) ja arvo-ominaisuudet (so. arvostuksen perustana olevat arvo-objektin piirteet).” Niiniluoto (1993, s. 85)

Seuraava kuvio (3) havainnollistaa Niiniluodon (1993) kuvausta arvostamisesta.



Kuvio 3. Arvostamisen määritelmä Niiniluodon (1993, s. 85) näkemystä mukaillen.

Kuviossa 3 X edustaa joko henkilöä, ryhmää tai kulttuuria, joka arvostaa (punainen nuoli) tiettyä asiaa (A). Asia (A) voi olla olio, esine tai asia, ja se on arvokas (sininen viiva) tietyllä henkilölle, ryhmälle tai kulttuurille (X).

Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelu

Suomalaisen filosofin Erik Ahlmanin (1939) mukaan arvot voidaan jaotella *perusarvoihin* ja *kompleksiarvoihin*. Perusarvoihin luetaan *vitaaliset* eli “elämä- ja terveysarvot”, *hedooniset* (tästä lähtien “hedonistiset”) eli “mieluisuusarvot”, *esteettiset* eli “kauneusarvot”, *uskonnolliset* eli “pyhyys-arvot” sekä *teoreettiset* eli “tietoarvot”. Nämä arvot edustavat *itseisarvoja*, jotka eroavat *välinearvoista*, jotka puolestaan ovat itseisarvoista riippuvaisia. (Ahlman, 1939.) Välinearvo voi olla esimerkiksi lukeminen, jonka avulla voidaan saavuttaa muita arvoja (Ahlman, 1939), kuten sivistyneisyyttä. *Kompleksit perusarvot* rakentuvat *yksinkertaisille perusarvoille* aivan kuten välinearvot rakentuvat itseisarvoille. Kompleksiarvoihin lasketaan *mahti- ja oikeusarvot* sekä *sosiaaliset* ja “eettilliset” eli *eettiset arvot*. Esimerkiksi oikeus lasketaan kompleksiksi itseisarvoksi, sillä se on jo itsessään arvokas. Mutta oikeutta ei voi olla olemassa, mikäli ei ole olemassa niin kutsuttuja *arvo-objekteja* kuten omaisia tai omaisuutta, joihin pohjautuen oikeutta voidaan arvottaa. Näin ollen kompleksiarvoja ei olisi olemassa ilman yksinkertaisia perusarvoja. (Ahlman, 1939.)

Tarkemmin tarkasteltuna *vitaalisiin arvoihin* luetaan muun muassa elämä, nuoruus sekä terveys. Ahlman (1939) katsoo elämällä olevan perustavanlaatuinen asema arvojen joukossa – eihän ilma sitä olisi mitään muutakaan. *Hedonistisilla arvoilla* viitataan onneen, iloon ja nautintoon, ja ne juontavat juurensa Aristoteleen filosofiasta. Ahlman (1939) niputtaa kaksi edellä mainittua arvoluokkaa samaan kategoriaan samaten kuin *esteettiset* ja *teoreettiset arvot*, jotka ovat Ahlmanin mukaan vain ihmislajille tyypillisiä “henkisiä arvoja”. Esteettisiä arvoja ovat kauneuden ja tieteen kaltaiset arvot, ja tiedollisia totuus, koulutus, sivistys, viisaus ja tiede. Uskonnollisiin arvoihin kuuluvat puolestaan pyhyys, laupeus, usko ja toivo. Ahlman (1939) huomauttaa, että henkisyys on ihmiselle ominaista. Esimerkiksi taiteen arvostus ei hänen mukaansa perustu sen fyysiselle olemassaololle vaan sen kuvaamalle asialle, jota arvostetaan sen tarjoaman henkisen kokemuksen vuoksi. (Ahlman, 1939.)

Kompleksien arvojen kategorioista *sosiaalisten arvojen* joukkoon lasketaan ystävyys, rakkaus, uskollisuus, vapaus, veljeys, isänmaallisuus, kunnia ja turvallisuus. Ahlmanin mukaan sosiaaliset arvot toteutuvat eritoten kasvatuksen kautta. Sosiaalisuuteen liittyy Ahlmanin mukaan “käskijä- ja alistussuhde”, toisin sanoen valta, joka lukeutuu mahtipontisesti nimettyjen *mahtiarvojen* joukkoon. Niihin lasketaan myös rikkaus, voima ja voitto. *Oikeusarvojen* ja mahtiarvojen välillä voidaan niin ikään nähdä yhteys, sillä näistä ensin mainittua edustavat sellaiset arvot kuten oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, ihmisoikeudet ja laillisuus. Ahlman (1939) toteaa, ettei oikeusarvojen erottaminen eettisistä arvoista ole yksinkertaista, sillä esimerkiksi lain rikkomisen voidaan yhtä lailla ajatella olevan moraalinen rikos kuin rikos lain silmissä. Viimeinen arvokategoria, *eettiset arvot*, pitävät sisällään persoonallisuuteen ja taitoihin liittyviä arvoja, toisin sanoen erilaisia hyveitä ja hyvyyden itsessään. (Ahlman, 1939.)

Suomalainen filosofi Ilkka Niiniluoto, joka pitää Ahlmanin arvoluokittelua yleisesti ottaen hyvänä, on tehnyt siihen kaksi lisäystä, jotka tekevät siitä kattavamman. Hänen lisäämistään kategorioista ensimmäinen on *ekologiset arvot*, joihin hän määrittelee kuuluvan eläinten oikeudet, luonnon kauneuden sekä terveyden, joista viimeinen kylläkin sisältyy entuudestaan jo Ahlmanin vitaalisiin arvoihin. Niiniluodon toinen lisäys on kategoria, joka kantaa nimeä *egologiset arvot*. Siihen sisältyvät omanarvontunto, oma etu sekä itsekkyyys. (Niiniluoto, 1993.)

Hyveet

Hyve määritellään filosofian sanakirjassa (1999, s. 90) eettisesti arvokkaaksi luonteenpiirteeksi. Hyveitä omaavia ihmisiä siis arvostetaan heidän ominaisuuksiensa pohjalta. Hyveiden puute puolestaan laskee henkilön arvostusta muiden ihmisten silmissä (Compte-Sponville, 2001, s. 8–10). Hursthouse ja Petigrove (2018) määrittelevät hyveet sisäsyntyisiksi ominaisuuksiksi, jotka vaikuttavat henkilön ajatusprosessiin, ja sitä kautta tekoihin. Tietyn hyveen, kuten rehellisyyden, omaava henkilö käyttäytyy rehellisesti vaikka tietäisikin varmasti, ettei jää valheesta kiinni. (Hursthouse & Petigrove, 2018.) André Comte-Sponvillen (2001, s. 8–10) mukaan hyveet viittaavat sekä kasvatuksen avulla hankittuihin kykyihin, taipumuksiin että tapoihin, joiden mukaan toimiminen vaatii vahvaa tahtotilaa. Niin kutsutun hyve-etiikan juuret ovat antiikin ajassa, ja pohjautuvat pitkälti Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikka* -nimiseen hyveitä käsittelevään teokseen (Curzer, 2012).

2.1 Moraali

Latinankielinen sana *mores*, josta termi *moraali* juontuu, tarkoittaa sananmukaisesti luonnetta (Häyry, 2002, s. 17–18). Nykykäsityksen mukaan moraali ilmenee moraalifilosofiaan pohjautuvina käytännön tekoina ja valintoina tai Kallion (2005, s. 15) sanoin, “tapoina ja käyttäytymisenä”. Moraali perustuu sääntöjärjestelmälle, ja sen ydin on siinä, missä määrin yksilö omaksuu ja kunnioittaa näitä moraalisia sääntöjä (Piaget, 1972, s. 1). Toivosen (2014, s. 27) mukaan moraaliset teot ovat näin ollen jossain määrin tietoisia, ja moraalinen toimija tiedostaa vastuunsa tekoonsa liittyen. Tämän vuoksi lapsia ei aina ajatella moraaliseksi toimijoiksi (Toivonen, 2014, s. 27). Tyypillisesti moraalin käsitteellä viitataan hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän erotteluun (Aerila, 2010, s. 32; Toivonen, 2014, s. 27). Käsitykset oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta ovat kuitenkin riippuvaisia kulttuurista (Toivonen, 2014, s. 27). Moraali assosioidaan usein uskontoon, joka on osa kulttuuria, vaikka tänä päivänä harva enää näkee moraalin olevan siihen suoraan liitännäinen (Kallio, 2005, s. 29). Ranskalainen sosiologi Émile Durkheim (1979) argumentoi uskontoon perustuvan moraalin olevan lähtökohtaisesti uusien ajatusten vastainen, eikä moraalia tulisi siksi hänen mukaansa perustaa uskonnolle. Moraali on Durkheimin (1979) mukaan historian tuote, joka on kiinteä osa sivilisaatioita. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 84, 131–132.) Ei ole olemassa vain yhtä moraalia, vaan moraaleja on itse asiassa yhtä monta kuin eri sosiaalisia malleja. Moraali murenee, kun ne periaatteet, joille moraali rakentuu, eivät enää nauti riittävää luottamusta

kansan keskuudessa, mikä johtaa auktoriteetin kyseenalaistamiseen kansan taholta. Näin ollen moraali muuttuu yhteiskunnan muuttuessa. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 89, 131.)

Sanana moraali voidaan Durkheimin (1979) mukaan määritellä kahdella tapaa: moraaliseksi arvottamiseksi (*moral value*) ja tekniseksi taidoksi (*technical skill*). Näistä ensimmäisellä Durkheim (1979) viittaa individuaaliseen tai kollektiiviseen arvottamiseen (*judgement*), mikä kohdistuu omiin tai muiden tekoihin, ja jälkimmäisellä tekoihin itseensä. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 79.) Durkheimin inspiroima Jean Piaget (1972, s. 1) jakaa moraalin niin ikään kahdenlaiseen toimintaan: moraaliseen ajatteluun ja moraaliseen kokemukseen, jotka ovat verrannaisia Durkheimin jaotteluun. Durkheimin (1979) mukaan moraalin peruserä on synnyttää ideaali eli standardi moraalille käytökselle ja toiminnalle, joka on tavallisen ihmisen yläpuolella, ja jota kohti ihminen pyrkii. Moraali sisältyy aikakauden sosiaalisiin normeihin, jotka on laskettu ihmisen ‘keskinkertaisuuden’ tasolle, joita ihminen ei kuitenkaan noudata täysin puhtaasti johtuen omista motiiveistaan, jotka eivät aina ole jaloja. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 89–92.)

Tekojen moraalinen arvo on tyypillisesti luokiteltu kahdella tapaa: *Utilitaristit* painottavat tekojen seurauksia, kun Kantin *velvollisuuseetiikan* kannattajat taas uskovat teon taustalla olevan motiivin merkitsevän seurauksia enemmän. *Sääntöutilitarismi* on näiden kahden välimuoto, jonka mukaan moraalिसääntöjen tulisi olla sellaisia, että niiden noudattaminen toisi suurimman hyödyn yhteisölle. (Niiniluoto, 1993.) Joidenkin mukaan moraalissa ei pitäisi olla tulkinnanvaraa, vaan ihmisen tulisi moraaliteoriaan pohjaten osata aina sanoa, mikä on oikein tai väärin. Yleisemmin kuitenkin ajatellaan, että tosielämän moraalisten dilemmausten ratkaisuun voidaan hyödyntää useampaa kuin yhtä moraalista periaatetta, jolloin vastuu on tilanteen agentilla eli tekijällä. Täten “moraalista toimintaa on siis omien eettisten periaatteiden mukaan eläminen”. (Opetushallitus, 2020.) Niiniluoto (1993) argumentoi osuvasti, että ihmisen arvojen ja tekojen välillä on usein kuitenkin ristiriita. Monet esimerkiksi ilmoittavat kokevansa ympäristönsuojelun ja nälänhädän vähentämisen tärkeiksi asioiksi, mutta eivät välttämättä ole valmiita tekemään henkilökohtaisia uhrauksia niiden eteen. Monet myös kulkevat ikään kuin massan mukana moraalinsa suhteen, sillä se tuntuu usein helpommalta kuin hankalien kysymysten pohtiminen itsenäisesti. (Niiniluoto, 1993.)

Moraalisuutta tarkastellaan toisinaan myös oikeudenmukaisuuden kautta. Piaget’n (1972) mukaan oikeudenmukaisuudesta on kaksi valloillaan olevaa käsitystä: ajatus siitä, että syyttömän rankaiseminen tai syyllisen palkitseminen on epäoikeudenmukaista, ja toisaalta

ajatus, jonka mukaan toisia suosiva järjestelmä on epäoikeudenmukainen (s. 197). Toisin sanoen käsityksistä ensimmäinen ajattelee oikeudenmukaisuuden perustuvan palkitsemiselle ja rankaisemiselle, kun taas käsityksistä toinen pohjautuu ajatukselle tasa-arvosta (Piaget, 1972, s. 197).

2.2 Etiikka

Etiikka, toiselta nimeltään moraalifilosofia, tutkii moraalialia (Toivonen, 2014, s. 28). Se on filosofinen tiede, joka käsittelee ihmistekojen oikeutta ja vääryyttä (O’Neil, 2016). Käytännössä moraalifilosofia tai etiikka on siis sen puntaroimista, mikä on oikein tai väärin taikka hyvää tai pahaa (Kallio, 2005, s. 15). Moraalifilosofia on reflektioivaa ja operoi teoreettisella käsitetasolla toisin kuin moraalinen toiminta (Kallio, 2005, s. 15). Sana etiikka juontaa juurensa kreikan kielisestä sanasta *ethos*, jolla viitataan luonteeseen ja tapoihin (Häyry, 2002, s. 17–18). Etiikka vaikuttaa ja siihen vaikutetaan sosiaaliselta, poliittiselta, uskonnolliselta ja historialliselta taholta (O’Neil, 2016). Roth (2016) argumentoi etiikan olleen keskeinen pohdinnan aihe ihmisille siitä lähtien kun ihmiset alkoivat asua yhteisöissä. Ihmisille on kautta aikain ollut ominaista puntaroida, saattaako jokin korkeampi voima heidät vastuuseen teoistaan. Lisäksi ihmisillä on tarve tietää, mitkä ovat heidän rajansa ja vapautensa, ja mitä muut heiltä ja heidän käytökseltään odottavat. Nämä kaikki ovat Rothin (2016) mukaan eettisiä pohdintoja. (Roth, 2016.)

Toivosen (2014) mukaan etiikka on jaettavissa käytännölliseen ja teoreettiseen etiikkaan. Näistä ensimmäinen on logiikkaan perustuvaa moraalien analysointia, kun jälkimmäinen puolestaan pyrkii ratkomaan tosielämän moraalisia dilemmoja teorian pohjalta. (Toivonen, 2014, s. 28.) Tirrin (1999, s. 38) mukaan moraalifilosofian teorioista tunnetuimmat määrittelevät tarkkaan sen, millaisille arvoille moraalisen toiminnan tulisi perustua. Pursiainen (2007, s. 22) puolestaan jakaa etiikan kolmeen osaan: moraalisiin eli ”luottamuksen etiikkaan”, eettisiin eli arvomaailmisiin sekä ”perusvalintojen etiikkaan”. Täten etiikan voidaan nähdä pitävän sisällään arvon ja moraalien käsitteet. Eettinen ”asiantuntijuus” edellyttää Narvaezin (2008, s. 103) mukaan eettistä herkkyyttä, eettistä arvostelukykä, eettistä fokusta ja eettistä toimintaa. Eettistä toimijuutta harjoittamalla siirrytään kuitenkin takaisin moraalien kentälle.

Eettiseen arvostelukykäyn liittyy myös kriittisyys valloillaan olevien arvoja kohtaan. Se, ettei mikään ole hyvää tai oikein vain, koska joku sitä arvostaa, on tyypillinen moraalifilosofinen väite. Etiikalle ei Rothin (2016) mukaan olisi ylipäättään tarvetta, mikäli kaikki olisivat yhtä

mieltä eettisistä kysymyksistä. Ajan myötä eettisten dilemmojen määrä on kasvanut yhteisöjen kasvaessa, teknologian kehittyessä ja ihmisten tietämyksen lisääntyessä. Eettistä pohdintaa on tyypillisesti harjoitettu muun muassa uskontojen parissa, joskin yhä useampi tapaa torjua uskontonsa etiikan ja kääntyä maallisemman etiikan puoleen. Ilmiö on johtanut siihen, että hallitukset, yhtiöt, koulut ja teollisuus ovat omaksuneet eettisiä periaatteita kohottaakseen julkikuvaansa. Paitsi että etiikka vaikuttaa laitoksiin, laitokset myös vaikuttavat etiikkaan. (Roth, 2016.)

2.3 Lapsen moraalinen kehitys kognitiiviseen kehitykseen rinnastettuna

Järki on Piaget'n mukaan logiikan ja moraalisen kollektiivinen tuotos (1972, s. 403). Kallion määritelmän mukaan "kognition eli ajattelun käsite viittaa ihmisen tietämistoimintoihin, kuten aistimis- ja havaitsemistoimintoihin, päättelyyn, intuitioon, mielikuvitukseen ja kaikkiin tiedollisiin toimintoihin" (2005, s. 15). Kohlberg (2016) toteaa moraalisen ajattelun kypsyyden olevan yhteydessä kognitiivisen ajattelun kypsyyteen, mutta olevan siitä selkeästi kuitenkin erotettavissa. Moraalinen kehitys ei edusta pelkästään kasvavaa tietämystä kulttuurisidonnaisista arvoista vaan myös muutoksia henkilön ajatusmallissa (Kohlberg & Hersh, 2009). Nuorten ja lasten, olivat he sitten fiktiivisiä henkilöitä tai oikeita lapsia, käsitys oikeasta ja väärästä ei kuitenkaan välttämättä ole vielä täysin kehittynyt (Nikolajeva, 2014, s. 179). Empiiriset tutkimukset myös osoittavat, että lapsille kehittyy ennakkoluuloisia asenteita jo nuorena iässä (Mills, 2014, s. 189). Näistä syistä lapsen kognitiivista ja moraalista kehitystä on mielekästä tarkastella, jotta saadaan tietää, kuinka vastaanottavaisia lapset oikeastaan arvokasvatukselle ovat, ja miten he missäkin ikävaiheessa arvoja potentiaalisesti omaksuvat.

2.3.1 Lapsen kognitiivinen kehitys

Kognitio on rinnastettavissa ajattelun käsitteeseen, joka kattaa kaikki tiedolliset toiminnot, kuten aistimiseen, mielikuvitukseen, intuitioon ja päättelyyn liittyvät toiminnot (Kallio, 2005, s. 23). Näin ollen kognitiivisen kehityksen voidaan ajatella tarkoittavan tiedollisten toimintojen kehitystä. Émile Durkheimin (1979) näkemyksen mukaan lapsuuden ikäkautta leimaa lapsen heikkous ja puutteellisuus, joka täydentyy lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Lapsi kantaa sisällään muutosvoimaa, joka auttaa häntä muotoutumaan jatkuvasti, kunnes hän on täysin kehittynyt. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 150.) Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget puolestaan oli ensimmäinen länsimainen teoreetikko, joka ei ajatellut lapsen olevan pelkkä

tyhjä kanvas tai vajaavainen olento, kuten Durkheim uskoi, vaan aktiivinen toimija. Siinä missä Piaget alleviivaa fyysisen ympäristön vaikutusta lapsen kognitiiviselle kehitykselle, Lev Vygotskin ja Urie Bronfenbrennerin kaltaisten teoreetikkojen näkemyksissä painottuvat ensisijaisesti sosiaalisen ympäristön merkitys kehitykselle. (Smidt, 2013.)

Valkovenäläisen psykologin Lev Vygostkin teoria lähikehityksen vyöhykkeestä (*the zone of proximal development*) painottaa läheisten merkitystä oppimiselle. Teoria lähikehityksen vyöhykkeestä perustuu ajatukseen siitä, että lapsi oppii parhaiten itseään etevämpiä seurassa. Näin ollen lähikehityksen vyöhyke merkitsee etäisyyttä lapsen oman kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä. Potentiaalisella kehitystasolla viitataan siihen ongelmanratkaisun tasoon, jolle lapsi kykenee suorittaessaan tehtävää yhdessä aikuisen tai itseään edistyneemmän lapsen kanssa. (Vygotski & Cole, 1978, s. 86.) Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin (1982, s. 184–186) mukaan merkityksekkäämpi lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta kuin lapsen senhetkinen kehitystaso, minkä vuoksi opetuksen tulisikin tukea kehittyvässä olevia toimintoja jo kehittyneiden sijaan.

Venäläis-amerikkalaisen psykologin Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemitheoria (*ecological systems theory*) painottaa Vygotskin kehitysteorian tavoin yhteisön vaikutusta lapsen kehitykselle. Siinä missä Vygotski (1978; 1982) painottaa eritoten lähikehityksen vyöhykettä ja lasta etevämpiä yksilöiden suoraa vaikutusta lapsen kehitykselle, Bronfenbrenner (1979) kokee lapsen kehitykseen vaikuttavan lähipiirin lisäksi vahvasti myös tahot, joihin lapsi ei ole suorassa vuorovaikutuksessa. Ekologinen systeemitheoria esittelee neljä niin kutsuttua systeemiä (*systems*), jotka ovat ikään kuin eri tasoisia sosiaalisia areenoita, joiden toiminnot ja tapahtumat osaltaan vaikuttavat lapsen kehitykseen. Ensimmäinen systeemi on nimeltään mikrosysteemi (*microsystem*), ja se kattaa lapsen välittömässä läheisyydessä tapahtuvan interaktion henkilöiden tai objektien välillä. Bronfenbrenner (1979) määrittelee mikrosysteemin koostuvan tietyssä asetelmassa (*setting*) tapahtuvista kehittyvän henkilön kokemista aktiviteeteista, rooleista ja henkilöiden välillä tapahtuvasta kanssakäymisestä muodostuvista malleista (Bronfenbrenner, 1979, s. 7, 22).

Toista systeemiä kutsutaan mesosysteemiksi (*mesosystem*), ja se edustaa kahden tai useamman asetelman, esimerkiksi kodin, koulun ja naapuruston välistä vuorovaikutuksesta, johon kehittyvä lapsi ottaa aktiivisesti osaa. Näin ollen mesosysteemi muodostuu mikrosysteemeistä. Siinä missä mikro- ja mesosysteemeissä painottuu lapsen oma kokemus, eksosysteemi (*exosystem*) koostuu asetelmista, joihin kehittyvä henkilö ei ota aktiivisesti osaa, mutta jonka

tapahtumat vaikuttavat henkilön elämään tai tämän elämän tapahtumat vaikuttavat eksosysteemin asetelmiin. Tällaisiin asetelmiin voi lukeutua esimerkiksi lapsen vanhempien ystäväverkosto. Neljäs systeemi puolestaan kantaa nimeä makrosysteemi (*macrosystem*), ja sillä viitataan asetelmien johdonmukaisuuksiin (*consistency*), jotka edustavat kulttuuria, alakulttuuria tai ideologiaa, ja se voi siten koostua mistä hyvänsä mikro-, meso- tai eksosysteemin asetelmista (Bronfenbrenner, 1979, s. 25–26). Yllä mainittujen neljän systeemin lisäksi Bronfenbrenner on sittemmin täydentänyt teoriaansa kronosysteemillä sekä nimennyt teorian bioekologiseksi systeemiteoriaksi, mikä huomioi myös biologiset prosessit.

2.3.2 Lapsen moraalin kehitys

Lapsuuden funktio on Durkheimin (1979) mukaan toimia kasvun ajanjaksona, jolloin lapsi kehittyy ja muotoutuu ihmiseksi niin fyysisesti kuin moraalisestikin. Siinä missä aikuisen omatunto on jo kehittynyt, lapsi työstää omaansa jatkuvasti. Moraali perustuu ideaaleihin, jotka ovat juurtuneet instituutioihin, traditioihin ja käytöstä sääteleviin normeihin. (Durkheim & Pickering, 1979, s. 79, 81, 59.) Ihmisen moraali kehittyy observoinnilla ja omaksumalla, kuinka käyttäytyä muiden seurassa. Tämä tekee lapsesta aikuisen moraalisen toiminnan observoijan, joka havainnoi sitä, miten käyttäytyä. (Coles, 1998, s. 5, 98.) Näin lapsi oppii kunnioittamaan aikuisen asettamia moraalisia sääntöjä (Piaget, 1972, s. 1–2.). Lapsesta kuoriutuu alakoulussa vahvasti moraalinen olento, joka haluaa ymmärtää, miten toimia erilaisissa tilanteissa, ja kaipaa moraalista suuntaa. Colesin (1998) mukaan alakouluikäinen lapsi on täysin kykeneväinen painiskelemaan eettisten dilemmojen kanssa pohtimalla esimerkiksi sitä, miten paljon ilmaista ylpeyden tunteita julkisesti, ja mitä sen mahdolliset varjopuolet ovat. (Coles, 1998, s. 5, 98, 114, 169.) Lasta tulee kuitenkin auttaa ymmärtämään se, että moraali muuttuu ajan myötä, ilman, että se poistaa moraalin merkitystä lapsen silmissä (Durkheim & Pickering, 1979, s. 131).

Piaget'n moraaliteoria

Piaget'n mukaan on kahdentyyppistä moraalista toimintaa: moraalista kokemusta ja moraalista ajattelua. Moraalinen ajattelu tapahtuu teorian tasolla esimerkiksi lapsen arvioidessa muiden moraalisia tekoja, joilla ei ole suoraa vaikutusta lapseen itseensä. Moraalinen kokemus puolestaan rakentuu vähä vähältä lapsen evaluoidessa itseään koskevaa moraalista toimintaa (Piaget, 1972, s. 171). Pienellä lapsella on taipumus arvioida sitä, onko jokin teko oikein vai väärin sen perusteella, miten se vaikuttaa häneen itseensä (Koc & Buzzelli, 2004, s. 94).

Kyseessä ei kuitenkaan ole puhtaasti moraalinen toimintamalli, sillä moraalinen toiminta ei ole pelkästään ulkoinen sopimus noudattaa sääntöjä, vaan itseisarvo (Piaget, 1972, s. 409–410).

Piaget'n (1972) mukaan moraalit rakentuu kahden tyyppisistä sosiaalisista kanssakäymisen muodoista: pakosta (*constraint*) ja yhteistyöstä (*cooperation*). Pakkosidonnaiselle moraalille on ominaista toisen osapuolen auktoriteettiin perustuva arvostus sekä keskinäinen kunnioitus. Yhteistyö puolestaan perustuu tasavertaiselle vuorovaikutukselle. Näin ollen voidaan ajatella, että lapsen ja aikuisen välillä yhteistyö harvoin toteutuu, sillä säännöt ovat useimmiten aikuisen sanelemia, ja lapsi velvoitetaan noudattamaan niitä. Piaget (1972) näkee pakkoon perustuvan moraalisen toiminnan heteronomisena toimintana, joka on omaan valintaan perustuvan autonomisen toiminnan vastakohta. Heteronomia ei Piaget'n (1972) mukaan ole kuitenkaan yksin riittävä tuottamaan kognitiivista muutosta. Sen sijaan lapsi saavuttaa moraalisen autonomian vain yhteistyön kautta. (Piaget, 1972, s. 3, 53, 105.)

Moraalinen todellisuus koostuu Piaget'n (1972) mukaan kolmesta eri tekijästä: velvollisuudentunteesta, sääntöjen kirjaimellisesta tulkinnasta sekä objektiivisesta vastuuntuntoisuudesta. Piaget määrittelee velvollisuuden (*duty*) heteronomiseksi toiminnaksi, jossa sääntöä noudatetaan kuuliaisesti uhraamatta ajatusta sille, onko sääntö hyvä tai perusteltu. Sääntöjen kirjaimellisella tulkinnalla Piaget (1972) viittaa siihen, että lapsi noudattaa sääntöjä niiden täsmällisessä kirjoitus- tai ilmaisuasussa sääntöjen yleisen luonteen (*spirit of the law*) noudattamisen sijaan. Tällainen lähtökohta moraalisuuteen johtaa lasten kohdalla objektiiviseen vastuuntuntoon, joka perustuu siihen, että lapsi ensisijaisesti arvioi tekoja suhteessa sääntöihin, ei suhteessa motiiveihin niiden taustalla. Täten lapsilla esiintyy kahta erilaista moraalista asennetta, joista toinen perustuu tekojen arvottamiselle niiden materiaalien seurausten perusteella, joista toinen huomioi pelkästään aikeet. Molemmat asennoitumistavat voivat ilmetä saman ikäisillä lapsilla tai jopa samalla lapsella, mutta se on epätyypillistä. Objektiivinen vastuuntunto vähenee iän karttuessa subjektiivisen vastuuntunnon samalla kasvaessa. (Piaget, 1972, s. 106–107, 129.)

Kohlbergin moraaliteoria

Yhdysvaltalainen psykologi Lawrence Kohlberg (2016) kehitti moraalikehityksen vaiheita kuvaavan teorian Piaget'n moraaliteoriaa pohjana käyttäen. Teoria perustuu pitkittäistutkimukselle, jossa Kohlberg arvioi 10-23 -vuotiaiden yhdysvaltalaisien poikien moraalien kehitystä. Kohlberg (2016) jakaa moraalisen kehityksen kuuteen eri vaiheeseen, jotka

kuvaavat vaiheelle tyypillistä moraalista ajattelua kokonaisvaltaisesti. Huolimatta siitä, että vaiheelta toiselle siirrytään kronologisessa järjestyksessä, ne eivät ole suoranaisesti ikäsidonnaisia. Jokainen etenee vaiheelta toiselle omaan tahtiinsa. Yksilön moraalisen ajattelun taso ei kuitenkaan edusta vain yhtä vaihetta, vaan omaa niin tasoaan edeltävälle kuin seuraavallekin vaiheelle tyypillisiä moraalisen ajattelun piirteitä. (Kohlberg, 2016.)

Vaiheet voidaan jakaa kolmeen eri tasoon, jotka ovat *esikonventionaalinen taso*, *konventionaalinen taso* ja *postkonventionaalinen taso*. Kuvio 4 esittää, missä järjestyksessä yksilön ajattelu siirtyy vaiheesta ja tasolta toiselle. Esikonventionaalinen taso pitää sisällään kaksi eri vaihetta: *rankaisemisen ja tottelevaisuuden orientaation* (*punishment-and-obedience orientation*) sekä *egoistisen vastavuoroisuuden orientaation* (*instrumental-relativist orientation*). Kohlbergin (2016) tutkimuksessa alakouluikäiset olivat usein tällä tasolla. Kyseisellä moraalisen ajattelun tasolla olevat lapset tulkitsevat sääntöjä tai näkemyksiä hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä niihin liittyvien tekojen tuottaman mielihyvän tai seurausten valossa. Ensimmäisen vaiheen moraalille ajattelulle on tyypillistä arvioida teon hyvyttä tai pahuutta sen fyysisiin vaikutuksiin perustuen. Rangaistuksia pyritään välttämään eikä valtaa kyseenalaisteta. Toisessa vaiheessa olevat henkilöt uskovat oikean teon tai valinnan olevan sellainen, joka vastaa henkilön omiin ja toisinaan toistenkin tarpeisiin. Tässä vaiheessa ihmissuhteiden ajatellaan olevan kaupankäyntiä, jonka avulla eri osapuolet saavat haluamansa. Kyse ei siis ole lojaaliudesta, oikeudesta tai kiitollisuudesta vaan oman, egoistisen hyödyn tavoittelusta. (Kohlberg & Hersh, 2009.)



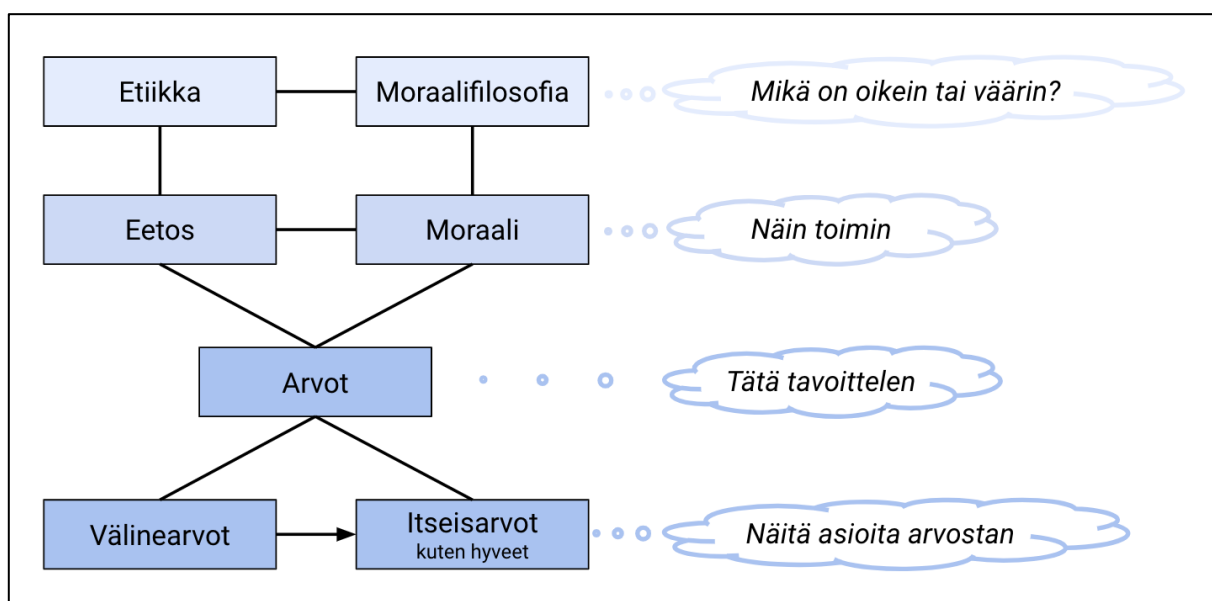
Kuvio 4. Kohlbergin (2016) moraalisen kehityksen tasot ja vaiheet.

Konventionaalista tasoa ilmentää pyrkimys vastata läheisten tai yhteiskunnan odotuksiin, mikä nähdään arvokkaana sellaisenaan, vaikka siitä ei koituisi suoraa hyötyä itselle. Tasoon sisältyvät vaiheet ovat *hyvä poika/tyttö -orientaatio* (*interpersonal concordance to "good boy – nice girl" orientation*) sekä *sääntöjen noudattamisen orientaatio* (*"law and order" orientation*). Kolmannen vaiheen moraalisen ajattelun edustajat haluavat hyvällä käytöksellään miellyttää tai auttaa toisia. Neljättä vaihetta kuvaa auktoriteettikeskeisyys ja sosiaalisen järjestyksen sekä sääntöjen noudattaminen. Tasoista korkein, postkonventionaalinen taso, edustaa sellaisia henkilöitä, joiden ajattelua leimaa taipumus arvioida moraalialue puolueettomasti auktoriteetista ja säännöistä erillään. Sitä kuvastavat *sosiaalisten sopimusten orientaatio* (*social contract, legalistic orientation*) sekä *universaalien periaatteiden moraalinen* (*universal-ethical-principle orientation*). Näistä ensimmäinen edustaa viidettä vaihetta, jossa teon oikeellisuus määritellään yhteiskunnan yhteisesti hyväksytyjen henkilökohtaisten oikeuksien ja standardien mukaisesti. Lakeja siis kunnioitetaan, mutta niitä voidaan myös kyseenalaistaa ja pyrkiä

muuttamaan, mikäli se koetaan sosiaaliselta kannalta hyödylliseksi. Kuudennelle eli viimeiselle moraalisen ajattelun vaiheelle on tunnuksenomaista tehdä moraalisia päätöksiä omantunnon ja omien eettisten periaatteiden mukaisesti. (Kohlberg, 2016.)

Arvosidonnaiset käsitteet suhteessa toisiinsa

Yhteenvedon omaisesti voidaan todeta, että arvon, moraalin, hyveiden, etiikan ja moraalifilosofian käsitteet kaikki kuvaavat tavalla tai toisella tietyssä yhteisössä hyväksytyinä pidettyjä tekoja ja motiiveja, mihin yhteisön jäsenet toiminnassaan pyrkivät. Käsitteistä etiikka ja moraalifilosofia on suoraan toisiinsa verrannollisia, ja toimivat kattona moraalin, arvon ja hyveiden käsitteille. Etiikka tai moraalifilosofia tutkivat moraalialia, joka puolestaan ilmenee henkilön moraalifilosofiaan pohjautuvina tekoina ja valintoina. Henkilön tai yhteisön arvomaailmaa edustava käsite eetos on eräänlainen vastike moraalin käsitteelle. Moraali koostuu arvoista eli henkilön tai yhteisön arvostamista ja tavoittelemista asioista. Se on yhteisöön ja sen instituutioihin, kuten koululaitoksiin, sisäänkirjoitettu, mutta muuttuu aikojen saatossa. Yksilöt omaksuvat usein osin ympäröivän yhteisön arvopohjan. Toisin sanoen jokaisella on omat, henkilökohtaiset arvonsa, jotka yhdessä muodostavat henkilön moraalin. Arvot voidaan jakaa itseis- ja välinearvoihin, joista jälkimmäisten avulla pyritään saavuttamaan itseisarvoja. Osa arvoista on hyveitä eli ihailtuja ominaisuuksia, kuten rohkeus, ja osa on puolestaan abstrakteja asioita, kuten onni tai suvaitsevaisuus. Kuvio 5 esittää nämä arvoihin liittyvät käsitteet suhteessa toisiinsa.



Kuvio 5. Arvosidonnaiset käsitteet suhteessa toisiinsa.

Henkilön moraalien uskotaan kehittyvän vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa ja pohjautuvan kognitiiviselle kehitykselle. Moraalisen ajattelun taso vaikuttaa siihen, miten lapsi käsittelee eettisiä dilemmoja paitsi omassa elämässään myös hypoteesien ja kaunokirjallisuuden tasolla. Nikolajeva (2014, s. 177), Meretoja ja Lyytikäinen (2015, s. 2–4) sekä Nünning (2015, s. 106–111) ovat yhtä mieltä siitä, että kirjojen lukeminen vaatii kognitiivista ponnistelua ja onsamalla yhteydessä empatiakykyyn. Moraaliselta ajattelultaan harjaantumaton lapsi omaksuu herkästi lastenkirjan suoraan välittämän moraalisen viestin kirjaimellisesti ja kyseenalaistamatta, ja arvioi teon moraalisuutta puhtaasti sääntöihin perustuen jättämättä motiivit teon taustalla huomioita. Hän ei kuitenkaan kykene tunnistamaan, tulkitsemaan tai kritisoidaan rivien väliin kirjoitettua arvosanomaa, mihin kognitiivisessa ja moraalisisessa ajattelussaan pidemmällä oleva lapsi kykenee. Usein lapsi kaipaa eettisten kysymysten pohdinnan avuksi aikuista. Johdannossa esitelty kuvio 1 havainnollistaa näiden käsitysten suhteita ja yhteyksiä toisiinsa.

3 Lastenkirjallisuus arvojen välittäjänä

Lastenkirjallisuus eli lapsille suunnattu kirjallisuus on kirjallisuudenlaji, jolle on tyypillistä tietynlainen estetiikka, muoto ja sisältö sekä pyrkimys jossain määrin opettaa ja kasvattaa (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 12–14). Lastenkirjallisuuden luonteesta ja tehtävästä löytyy eriäviä näkemyksiä. Rastaan (2013) mukaan “lastenkirjallisuudella on monia eri tehtäviä”. Karasma ja Suvilehto (2014) toteavat tarinan tehtävän olevan nostattaa lukijassa kysymyksiä (s. 301). Nikolajeva (2014), joka puoltaa Karasman ja Suvilehdon näkemystä, lisää, että kirjallisuuden tulisi jättää tilaa lasten omille mielipiteille. Nikolajeva (2014) argumentoi hyvän lastenkirjan haastavan lukijaansa kognitiivisesti ja emotionaalisesti mielikuvitusta, muistia, empatiaa ja muita mielen sisäisiä prosesseja stimuloimalla. (Nikolajeva, 2014, s. 181, 227). Karasma ja Suvilehto (2014, s. 307) sekä Nikolajeva (2014, s. 178) ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että lastenkirjallisuus välittää arvoja, ja muokkaa siten lukijan asenteita ja arvoja.

Kertomus on Appleyardin (1994, s. 9–10, 18) sanoin tapahtuma, jolla on juuret sekä tekstissä että lukijan persoonallisuudessa ja historiassa, jotka lukija tuo mukanaan lukukokemukseen. Tarinan merkitykset siis syntyvät vasta lukijan prosessoidessa sanoja paperilla (Gamble & Yates, 2008, s. 16). Appleyard (1994) näkee lukemisen omaan sisäiseen maailmaan tutustumisena, jossa lukija tuo tekstiin omat kirjallisuudesta ja elämästään juontavat odotuksensa, ja teksti joko ruokkii niitä odotuksia tai jättää ne ruokkimatta (s. 9–10, 18). Aerila ja Soininen (2013) kertovat, että “lukijoiden kokemukset voivat tulkinnan aikana kohdata ja rikastuttaa yksittäisen lukijan ajattelua, itsetuntoa, minäkuvaa ja arvojen muodostusta”.

3.1 Lastenkirjallisuus

Lastenkirjallisuus on oma kirjallisuuden lajinsa, joka on syntynyt verrattain myöhään (Stevenson, 2010), eikä sitä olla tutkittu tarkemmin ennen kuin vasta 1900-luvun lopulla (Hunt, 2005, s. 6). Lastenkirjoja alettiin julkaista vasta 1700-luvulla kun lapsuus alettiin nähdä omana ikävaiheenaan (Stevenson, 2010). Lastenkirjallisuus määritellään usein siten, että se on lapsille suunnattua kirjallisuutta (mm. Karasma & Suvilehto, 2014; Mustola, 2014). Koska lapsuuden ikäkaudelle löytyy monta eri määritelmää, ei lastenkirjallisuuden identifioiminen lukijakunnan mukaan ole mutkatonta. Pelkästään YK:n määritelmä lapsuudesta on ristiriitainen lapsen ja nuoren määritelmien ollessa osin päällekkäisiä, sillä lapseksi lasketaan Lapsen oikeuksien sopimuksen 1 artiklan mukaan alle 18-vuotias henkilö (YK, 1989) kun taas nuoren (eng. *youth*) katsotaan olevan 15-24-vuotias henkilö (YK, 1995). Samaten kuin raja lapsuuden ja nuoruuden

välillä, myös raja lasten- ja nuortenkirjallisuuden välillä on häilyvä (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 12–14). Karasman ja Suvilehdon (2014, s. 12–14) näkemyksen mukaan lastenkirjallisuus kattaa maksimissaan 10-vuotiaille suunnatun kirjallisuuden, sillä he uskovat lasten siirtyvän sen jälkeen nuortenkirjallisuuden pariin. Lapsille suunnatun kirjallisuuden voidaan ajatella joko lasten lukemaa tai lapsille kirjoitettua kirjallisuutta. Mustola (2014, s. 10) sekä Karasma ja Suvilehto (2014, s. 12–14) ehdottavat, että lastenkirjallisuus määriteltäisiin nimenomaan sen mukaan, kenelle kirjat on alun perin kirjoitettu. Näin ollen lastenkirjallisuudeksi voidaan laskea kaikki lapsille kirjoitettu kirjallisuus.

Englanninkielisiä lastenkirjoja tarkastelleet historiantutkijat kertovat lastenkirjallisuuden muuttuneen vahvasti genren ja sukupuolen mukaan erotelluksi 1800-luvun puoliväliin mennessä. Hyveet esitettiin yhtä lailla vahvan sukupuolittuneesti tuon ajan lastenkirjallisuudessa. (Barker, 2014.) Näillä main myös kirjallisuuden pedagoginen pyrkimys väheni *Liisan seikkailut ihmemaassa* kaltaisten hassuttelevien teosten myötä (Nelson, 2014). 1900-luvun alussa hyveiden uskottiin olevan tärkeä osa kasvua, hyvinvointia ja onnellisuutta, mikä näkyi aikakauden suosituissa lastenkirjallisuudessa (Barker, 2014). Lapsia alettiin tuolloin kohdella aikuisten pienoisversioina (Smidt, 2013, s. 9). Lastenkirjojen moraalididaktisuus väheni vuosisadan loppua kohden, ja moraalin fokus siirtyi itseensä samastumaan kutsuvien henkilöhahmojen hyveistä päähenkilön kohtaamiin eettisiin haasteisiin, jotka kehittivät hänen moraaliaan (Barker, 2014).

Lastenkirjojen kirjailijoiden on tehtävä päätöksiä siitä, millaista kieltä käyttää ja millainen sen sisällön tulisi olla. Oman paineensa kirjailijoille aiheuttavat kustantamot, vanhemmat ja koulumaailma sekä kaikki ne, jotka haluavat lastenkirjallisuutta sensoroitavan (Hunt, 2005, s. 190) Karasma ja Suvilehto (2014) tuovat esiin satukirjailija Marjatta Kurenniemen näkemyksen siitä, kuinka vaatimukset lastenkirjallisuutta kohtaan ovat korkeammat kuin vaatimukset muita kirjallisuudenlajeja kohtaan (s. 14–15). Väitettä ei käy kieltäminen ainakaan lukiessa listaa tehtävistä, joita lastenkirjallisuudella Rastaan (2013) mukaan on: Lastenkirjallisuuden tulisi houkutella lapset lukemaan ja oppimaan, tukea heidän kehitystään ja kasvuaan, kasvattaa lasten mielikuvitusta, tarjota heille eettistä nautintoa, antaa välineitä ymmärtää ympärillä tapahtuvia muutoksia sekä kasvattaa lapsista yhteiskunnan jäseniä ja maailmankansalaisia (s. 3). Karasma ja Suvilehto (2014) tiivistävät, että lastenkirjallisuudelta penätään pedagogisuutta, eettisyyttä ja viihdyttävyyttä, ja sen halutaan olevan sanavarastoa rikastuttavaa, lukemista harjoittavaa ja samastumisen kohteita tarjoavaa (s. 14–15.)

Ajatus siitä, että lapsi nähdään aikuista alempiarvoisena tai niin sanotusti epävoimaannutetussa asemassa (engl. *disempowered*), välittyy usein lastenkirjallisuudesta. Lapsi rinnastetaan henkilöhahmoihin, jotka ovat tyypillisesti joko pienikokoisia tai huono-osaisia aikuisia, eläimiä tai nukkeja. On kirjasta kiinni, viestitäänkö teoksessa tätä ajatusta vastaan vai sen puolesta. (Rudd, 2005.) Appleyard (1994) toteaaakin kirjallisuuden kuvaston ja teemojen heijastelevan aikuisten valtaväestön kulttuuria, ja olevan arvoväritettyä (s. 90).

3.2 Lastenkirjallisuuden arvot

Kirjallisuus ei koskaan ole ideologisesti neutraalia. Yhtä lailla kaikki lastenkirjallisuus on aina didaktista. Nikolajevan (2014) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että kaikki lastenkirjallisuus on paitsi arvoja välittävää, myös eettistä. Kaunokirjallisuus demonstroi usein, kuinka hyvyyttä ei voi olla olemassa ilman pahuutta. (Nikolajeva, 2014, s. 178–181.) Mills (2014, s. 1) uskoo lastenkirjallisuuden juurien olevan moraalisessa didaktiikassa, mikä välittyy esimerkiksi varoittavan esimerkin antavien eläintarinoiden kautta, joissa hyvä käytös palkitaan ja huonosta rangaistaan. Lastenkirjallisuuden kieleen kohdistettu huomio mahdollistaa sen viihdearvon tai sosio-poliittisen korrektiuden syvällisemmän arvioimisen (Stephens, 2005). Huntin (2005, s. 193) mukaan kaikki lastenkirjojen kirjoittajien tulee löytää pedagoginen positio kirjailijoina. Sen sijaan Barkerin (2014) mukaan nykyaikaisen lastenkirjallisuuden tulee välttää raskasta moraalisuutta ja huomiota herättävää didaktisuutta ollakseen houkuttelevaa.

Lastenkirjallisuudesta puhuminen tapaa herättää keskustelua sen tehtävästä ja tarkoituksesta, mikä kumpuaa aikuisten näkemyksistä lapsia ja lasten paikkaa yhteiskunnassa koskien (Sarland, 2005). Historiallisesti lastenkirjoilla on pyritty opettamaan eri asioita eri aikakausina vallitsevista kasvatuseriaatteista riippuen. Aiemmin lastenkirjallisuudessa lapseen yritettiin iskostaa sellaisia hyveitä kuin hurskautta, rehellisyyttä, nöyryyttä ja avuliaisuutta. 1700-1800-luvun kirjallisuus oli avoimen saarnaavaa (Sarland, 2005), ja 1800-luvun puolivälissä lastenkirjallisuus oli muuttunut vahvasti sukupuolittuneeksi (Barker, 2014), ja etenkin tytöille suunnatut lastenkirjat olivat ennen vanhaan “ankaran kristillismoraalisia” (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 199). Feministiset kirjallisuuskriitikot toivat 1970-luvulla yleiseen tietoisuuteen sen, että ajatus hyvästä kaunokirjallisuudesta oli pohjautunut ajatukselle siitä, että miehuus ja valkoisuus oli normi, minkä vuoksi muunlaiset henkilöhahmot nähtiin poikkeavina tai vähäpätöisinä (Paul, 2005, s. 116). Avoimen ennakkoluuloisesti sukupuoleen, ihonväriin, kansallisuuteen, ammattiin tai fyysisiin rajoitteisiin historiallisesti suhtautunut

lastenkirjallisuus on onneksi muuttunut siihen suuntaan, että tällaiset ennakkoluulot kyseenalaistetaan (Mills, 2014, s. 192). Nyky lastenkirjat eivät patista lasta kuuliaisuuteen vaan käsittelevät avoimesti erilaisia aiheita kuten sotia, luonnon saastumista, avioeroa, syntymää tai kuolemaa. Tästä huolimatta lastenkirjoissa käsitellään harvemmin esimerkiksi väkivaltaa tai seksiä. (Karasma, & Suvilehto, 2014, s. 14.)

Viime vuosikymmenten aikana on tunnustettu ja tunnistettu, että ideologiat ovat kiinteä osa kaunokirjallisuutta eivätkä pelkästään erillinen, tekstin sisään kirjoitettu konsepti. Lastenkirjallisuus on siis osa kulttuurinsa ideologista struktuuria. Kaikkien ei ole ollut helppoa hyväksyä tätä ajatusta etenkin lastenkirjallisuuden kohdalla, sillä se nähdään usein viattomana ja kanta-aottamattomana. (Hunt, 2005, s. 4, 30.) Ideologiaan itsessään sisältyy problematiikkaa, sillä sen ajatellaan usein käyvän maalaisjärkeä vastaan ja olevan synonyymi puolueellisuudelle. Ideologiaa tarkastellessa tarkastellaankin aina sen moraalista tarkoituspää ja didaktiikkaa. Erään näkökulman mukaan kaunokirjallisuus istuttaa lukijansa tiettyyn ideologiseen asetelmaan, ja täten ehdollistaa lukijan sen arvoasetelmille. Päinvastaisen näkemyksen mukaan lukija ei ole tällainen kaunokirjallisuuden välittämän ideologian avuton uhri, sillä kaunokirjat eivät ole arvoiltaan tai ideologialtaan yksiselitteisiä. (Sarland, 2005.)

Vaikka kirjallisuus välittää arvoja, se ei välttämättä ole sen funktio tai tarkoitus. Huolimatta siitä, että puhtaasti viihteellisestä kaunokirjallisuudesta puuttuu näennäisesti eettinen ulottuvuus kokonaan, sisältävät sellaisetkin kirjat yleensä tilanteita, joissa hahmot noudattavat tai uhmaavat sääntöjä taikka ovat reiluja tai epäreiluja muita kohtaan. Niistäkin on siis löydettävissä moraalisisidonnaisia tekoja. Suuri osa eettisiä kysymyksiä esittävistä lastenkirjoista sen sijaan tarjoaa eettisiin ongelmiin valmiin ratkaisun. Ratkaisu ja selitys sille kuullaan joko kertojan tai jonkun henkilöhahmon suusta. Jos kaikki oikeat ja väärät teot selitetään auki, ei lukijalle kuitenkaan jää juurikaan mahdollisuutta käyttää kognitiivisia kykyjään. Kirjallisuuden etiikan problematiikkaan liittyy myös se, onko eettisesti oikeutettua esittää maailma nuorille lukijoille mustavalkoisena, hyvään ja pahaan jakautuvana, ja onko oikein antaa kertomuksissa hyvän aina kukistaa pahan. Aikuislukija tietää, että näin ei tosiasiasa aina tapahdu, mutta lapsi ei välttämättä sitä vielä ymmärrä. Täten kirjailijan pyrkimys edustaa tekstillään maailmaa ymmärrettävämmin päätyykin pelkistämään sitä hämääviin mittasuhteisiin. (Nikolajeva, 2014, s. 178–181, 196.)

3.3 Lastenkirjallisuuden henkilöhahmot samastumisen kohteina

Lapsi voi kaunokirjallisuuden avulla tutustua elämään, joka poikkeaa hänen omastaan. Näin lapsi saa mahdollisuuden asettua kirjan henkilöhahmojen asemaan ja reflektoida hahmojen tekoja ja ajatuksia omiinsa verraten. (Koc, & Buzzelli, 2004, s. 93.) Lastenkirjallisuus mahdollistaa samastumisen sellaisiin henkilöihin, joihin lapsi ei omassa elämässään välttämättä ensisijaisesti samaistuisi, kuten eri sukupuolta, seksuaalista suuntautumista, yhteiskuntaluokkaa ynnä muuta edustaviin henkilöhahmoihin (Meretoja, 2018, 14). Lisäksi lapsi voi nähdä unelmiensa toteutuvan kaunokirjan henkilöhahmojen kautta (Tervonen, 1979). Kirjojen henkilöhahmoilla voi olla lapsiin lähes yhtä suuri vaikutus kun heidän tapaamillaan ihmisillä (Almerico, 2014, s. 3). Lapsen oletetaan identifioituvan kirjan päähenkilön kanssa, ja täten omaksuvan tämän arvot (Sarland, 2005). Vanhemmassa lastenkirjallisuudessa kirjan hahmot esitettiin usein enemmän roolimalleina kuin samastumisen kohteina. Etenkin tyttö- ja naishahmot olivat usein kapeiden sukupuoliroolien vankeja, mikä ilmenee esimerkiksi Enid Blytonin *Viisikko*-kirjoissa, joissa naispuolisia hahmoja kehoitetaan jatkuvasti käyttäytymään niin kuin tyttöjen kuuluu. (Sarland, 2005.) Toisin kuin entisajan moraalisiin pyhimyksiin esitetyt hahmot, nykypäivän lastenkirjojen päähenkilöt ovat tavallisia lapsia, jotka eivät aina toimi hyveellisesti (Barker, 2014).

Lastenkirjojen henkilöt välittävät kirjan arvoja ajatusten, puheen ja tekojen kautta. Appleyardin (1994) mukaan etenkin 10-13 -vuotiaat lapset ovat kiinnostuneempia kirjan henkilöhahmoista kuin sen tapahtumista. Fiktiiviset henkilöhahmot omaavat usein lasten ihailemia hyveitä ja ovat suosittuja ja taitavia kuten lapset itse haluavat olla. (Appleyard, 1994, s. 76–77, 87.) Aerila ja Soininen (2013) uskovatkin lapsen tai nuoren samastuvan hahmoihin, joilla ajattelee olevan tavoittelun arvoisia piirteitä tai ominaisuuksia. Esimerkiksi kansainvälisen suursuosion saavuttaneiden *Harry Potter* -kirjojen päähenkilö Harry ilmentää sekä miehisinä hyveinä pidettyjä ominaisuuksia kuten rohkeutta ja toisten puolesta uhrautumista että perinteisiä hyveitä kuten kiltteyttä ja lojaaliutta (Barker, 2014). Lastenkirjoissa on usein myös henkilöhahmo, joka selittämällä tekojen seurauksia johdattelee lukijaa moraalisesti toivottavaan suuntaan. *Harry Potter* -kirjoissa tällaista moraalista neuvonantajaa edustaa Harryn käymän velhokoulun rehtori Albus Dumbledore. (Nikolajeva, 2014, s. 180–181.)

Kaunokirjallisuus keskittyy tavallisesti päähenkilön elämän käännekohtaan, jossa tämän tulee tehdä elämää mullistava päätös tai vaihtoehtoisesti tämä päätös tehdään hänen puolestaan. Tämänkaltaiset tilanteet tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida, onko valinta oikea vai

väärä, mikä vaatii huomattavaa kognitiivista ja affektiivista ponnistelua. Tämä tapahtuu lukijan asettuessa päähenkilön asemaan ja pohtiessa, mitä itse haluaisi tehdä vastaavassa tilanteessa. Tällainen pohdinta ei välttämättä ole aina tietoista. Eräs kaunokirjallisuuden tavallisista juonenkäänteistä on sääntöjen rikkominen, mitä hyödynnetään tarinan eteenpäin viemisessä (Nikolajeva, 2014, s. 180, 184.) Esimerkiksi *Harry Potter* -kirjojen päähenkilö, joka omaa monia hyveitä, rikkoo myös useasti sääntöjä pelastaakseen velhomaailman pahalta Voldemortilta (Barker, 2014). Kyseessä on moraalinen dilemma, sillä sääntöjen rikkominen on lähtökohtaisesti eettisesti väärin. Erään yleisen mielipiteen mukaan epäeettinen valinta voi kuitenkin olla oikea, jos se loppujen lopuksi tuottaa hyvää mahdollisimman monelle. (Nikolajeva, 2014, s. 184–185.) Lapsi alkaa varttuessaan kaivata kaunokirjallisuuden hahmoilta tällaista eettistä moniulotteisuutta. Yksinkertainen jako hyviin ja pahoihin hahmoihin ei enää tyydytä lukijaa. Sen sijaan lukija etsii samastumisen kohteita, jotka kamppailevat moraalisten dilemmojen kanssa päätyttyä kuitenkin aina oikeaan ratkaisuun huolimatta siitä, että heidän tarkoituksensa ovat hyvät. (Appleyard, 1994, s. 87.)

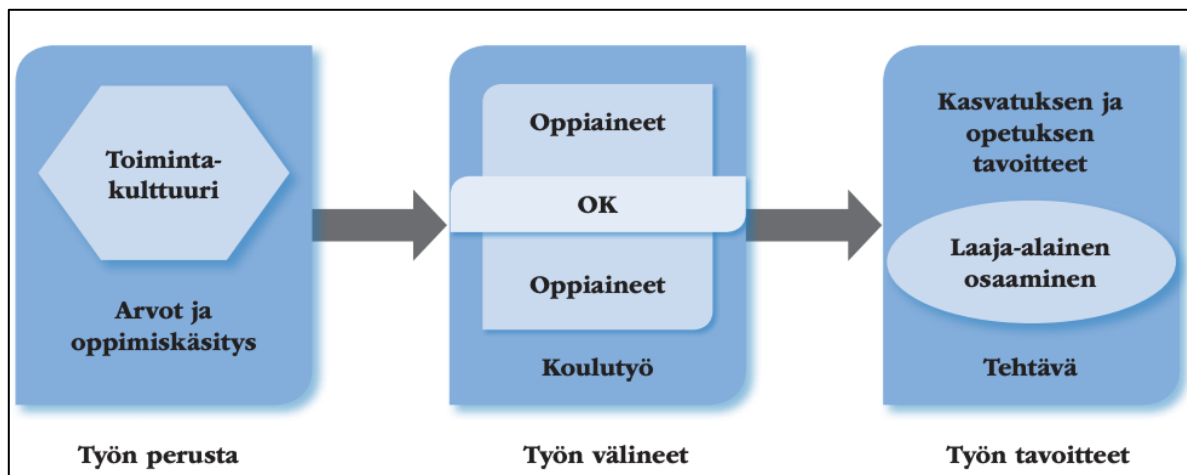
Nuoren lukijan samastumisen kohteena olevat henkilöhahmot eivät kuitenkaan aina vanhempien tai opettajien mielestä ole hyviä ihailun kohteita (Appleyard, 1994, s. 77). Lapsi saattaa herkemmin samastua esimerkiksi akateemisesti ja sosiaalisesti edistyneeseen kiusaajaan kuin kilttiin kiusattuun henkilöhahmoon, joka ei omaa vastaavia meriittejä (Mills, 2014, s. 188). Lukija saattaa myös kuvitella, että teot, joista päähenkilö saa välittömän palkkion, ovat parempia kuin velvollisuuksien mukaan toimiminen (Nikolajeva, 2014, s. 182). Yleisesti ottaen lastenkirjojen päähenkilöistä suuri osa on perinteisesti ollut valkoihoisia keskiluokkaisia poikia, mistä johtuen samastumisen kohteet ovat olleet rajattuja ja tietynlaisia arvoja välittäviä (Sarland, 2005). Ongelmallisesti arvovärittynyt kirjallisuus voi tarjota ei-toivottuja henkilöhahmoja tai jopa yhteisöjä samastumisen kohteeksi (Meretoja, 2018, s. 14). Näin ollen kirjan henkilöhahmot voivat tuntea tai sanoa esimerkiksi rasistisia kommentteja (Sarland, 2005). Lapsi ei välttämättä osaa tehdä eroa oikean ja väärän välille, joten hän saattaa tarvita apua henkilöhahmojen ja näiden tekojen tulkintaan (Nikolajeva, 2014, s. 195).

4 Arvokasvatus peruskoulun kontekstissa

Arvokasvatus on prosessi, jossa opettajat ja muut aikuiset tukevat lapsen kasvavaa ymmärrystä oikeasta ja väärästä, kykyä ajatella omien tekojen vaikutusta muiden hyvinvointiin sekä arvojen, kuten kunnioituksen, välittämisen ja vastuullisuuden, ilmaisuun (Koc & Buzzelli, 2004, s. 92). Käsitteet arvokasvatus (*values education*), eettis-moraalinen kasvatus, moraalikasvatus (*moral education*) ja eettinen kasvatus ovat toisiinsa rinnastettavia käsitteitä (Berkowitz, 2011, s. 153; Kallio, 2005, s. 15). Amerikkalaisen kulttuurin kontekstissa suositetaan lisäksi käsitettä luonnekasvatus (*character education*) (Berkowitz, 2011, s. 153). Moraali, etiikka ja arvokysymykset herättivät 90-luvulla suurta yhteiskunnallista kiinnostusta Suomessa (Tirri, 1999, s. 12), mikä on heijastunut epäilemättä myös kansalliseen opetussuunnitelmaan. Niiniluodon (1993) mukaan elämme arvojen murrosvaihetta, jossa perinteisesti *arvoauktoriteetteihin* kuuluvat tahot; poliittiset puolueet, kirkko, koulu ja koti, ovat menettämässä otettaan arvokentällä. Käytännön tasolla arvoja ja moraalialia käsitellään koulussa etenkin uskonnon- ja elämäntutkimustiedon opetuksessa (Kallio, 2005, s. 10), joiden oppisisältöön arvokasvatus istuu luontevasti.

4.1 Arvokasvatus opetussuunnitelmassa

Opetus Suomessa perustuu opetussuunnitelmaan, joka uusitaan noin kymmenen vuoden välein. Uusin voimassa oleva alakoulua koskeva opetussuunnitelma on vuonna 2014 julkaistu ja vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelma antaa osviittaa myös opetukselta toivotuista arvoista, jotka nimetään erikseen uusimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014). Lisäksi opetussuunnitelman sisällöt itsessään kielivät siitä, mitä asioita perusopetuksessa pidetään milloinkin arvossa. 2000-luvulla opetussuunnitelmaan on nostettu tuotannollisia ja markkinallisia arvoja, joita on kritisoitu siitä syystä, että niiden on koettu korvaavan tärkeänä pidetyt eettiset ja humanistiset arvot (Kallio, 2005, s. 8). Uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) korostuvat kuitenkin yrittäjyyden kaltaisten arvojen lisäksi myös esimerkiksi ekologisuus ja tasa-arvo. Uusimman opetussuunnitelman mukaan arvot ovat osa opetuksen perustaa, mikä käy ilmi monialaisia oppimiskokonaisuuksia havainnollistavasta kuvioista 6.



Kuvio 6. Arvot monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

(Opetushallitus, 2014, s. 32)

Termi “arvo” esiintyy opetussuunnitelmassa tiheästi, etiikan käsitettä käytetään niin ikään paljon, ja myös moraali mainitaan muutamaan otteeseen (Opetushallitus, 2014). Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) käytetään termiä “arvokasvatus”, joka mainitaan perusopetuksen arvoperustaa koskevassa luvussa. Arvokasvatuksen kuvaillaan olevan merkityksellistä nykyisenä sähköisen viestinnän aikakautena, jona muun muassa sosiaalinen media vaikuttaa lasten arvopohjaan. Luvussa kehoitetaan tukemaan oppilaita oman arvopohjan rakentamisessa ja auttamaan heitä tunnistamaan arvoja sekä tarkastelemaan niitä kriittisesti. Koulun henkilökuntaa kehoitetaan niin ikään suhtautumaan kotien arvoihin ja kasvatukseen kunnioituksella ja avarakatseisesti, joskin molempia tahoja kehoitetaan tekemään yhteistyötä arvokasvatuksen tiimoilta. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) korostetaan lisäksi opetuksen sitoutumattomuutta puoluepolitiikkaan, uskontoon ja muihin elämänskatsomuksiin. (Opetushallitus, 2014, s. 15–16, 36.)

Arvoperustaa koskevan luvun (2.2) alaotsikot tiivistävät perusopetuksessa olennaiset arvoryypäät, joita ovat “oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”, “ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia”, “kulttuurinen moninaisuus rikkautena” sekä “kestävän elämäntavan välttämättömyys”. Oppilaan ainutlaatuisuus pitää opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan sisällään ainutlaatuisuuden ja jokaisen henkilökohtaisen identiteetin kunnioituksen, hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden, elinikäisen oppimisen arvostuksen sekä lapsuuden itseisarvona. “Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia” -alaluvun alle mahtuu sen sijaan jo itse otsikossa mainittujen arvojen lisäksi myös totuuden, hyvyyden,

kauneuden, oikeudenmukaisuuden ja rauhan arvostus sekä ihmisoikeudet ja aktiivinen toimijuus yhteiskunnassa. Sivistykseen nähdään liittyvän eettisyys, empatia, kriittinen ajattelu, itsesääntely, hyvän puolustaminen ja vastuunotto. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvässä alaluvussa mainitaan maailmankansalaisuus, yhteisöllisyys, kulttuurien välinen vuorovaikutus, luovuus sekä kunnioitus ja kiinnostus “muista kulttuureista kohtaan”. Viimeisen alaluvun kohdalla painotetaan globaalia vastuuta ja nostetaan esiin kestävään kehitykseen vaikuttaminen ja sen pohtiminen ekologiselta, taloudelliselta, sosiaaliselta ja kulttuuriselta kannalta. (Opetushallitus, 2014, s. 15–16.) Tarkemmin tarkasteltuna eettinen, arvoihin perustuva toiminta mainitaan niin teknologiakasvatukseen kuin ekologiseen elämäntapaan liittyen (Opetushallitus, 2014, s. 15–16). Opetussuunnitelmassa erikseen nimettyjä arvoja ovat muun muassa luonnon, elämän ja ihmisten kunnioitus sekä ihmisoikeuksien ja ihmisarvon kunnioitus, tasa-arvo, sivistys, demokratia ja yhdenvertaisuus (Opetushallitus, 2014)

Opetussuunnitelman perusopetuksen arvopohjaa koskevassa luvussa käy ilmi opetussuunnitelman kantaaottavuus: Opetussuunnitelmaan on itseensä kirjoitettu läpinäkyvästi ja painokkaasti arvoja, joita opetuksen tulisi ajaa. Alaluku “Kestävän elämäntavan välttämättömyys” voidaan pitää kannanottona ilmastonmuutokseen. “Kulttuurinen moninaisuus rikkautena” puolestaan ilmaisee Opetushallituksen opetussuunnitelmatyöryhmän linjaaman kannan maahanmuutto- ja pakolaiskysymyksiin. “Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia” -alaluku ilmentää suomalaisen yhteiskunnan peruspilareita demokraattisena valtiona, ja “Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen” puhuu yksilöllisyyden huomioivan opetuksen sekä sosiaalisten arvojen puolesta. Opetussuunnitelmaan on siis kirjattu arvot, joita opetuksessa tulisi välittää.

4.2 Arvokasvatus koulussa

Koululaitoksella on tärkeä rooli lapsen sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä (Almerico, 2014, s. 2). Kallion (2007) havainnon mukaan suomalaisessa keskustelussa esiintyy kuitenkin näkemyseroja liittyen koulun tehtävään arvokasvatuksen saralla. Osa aiheeseen kantaa ottaneista on sitä mieltä, että arvokasvatuksen ei tulisi välittää arvoja vaan lisätä “tiedollista osaamista” siihen liittyen. Joidenkin mukaan pelkkä etiikasta keskustelu ja eettisten käsitteiden ja teorioiden tuntemus ei yksistään riitä vaan on sitä mieltä, että koulussa tulee välittää arvoja ja normeja. Kallion (2005) mukaan arvokasvatuksen asema kouluissa on vähentynyt. Tämä johtuu teknologian kehityksen mukanaan tuomista uusista alustoista, jotka

vaikuttavat lapsiin ja nuoriin enenevässä määrin. (Kallio, 2005, s. 7.) Näihin uusiin elektronisiin alustoihin voidaan tänä päivänä ajatella kuuluvan erilaiset sosiaalisen median sivustot ja sovellukset kuten Instagram, YouTube, TikTok ja Snapchat, joissa lapset ja nuoret viettävät aikaa seuraten ihmisten elämää ympäri maailman. Näin ollen he saavat todennäköisesti vaikutteita paljon suuremmalta ja heterogeenisemmältä joukolta kuin lapset aikana, jolloin sosiaalinen media ei ollut olemassa.

Koulussa moraalikasvatusta voidaan toteuttaa tunnustuksellisesti, indoktrinatiivisesti, valintamyymälämallin mukaisesti tai valistamalla. *Tunnustuksellinen moraalikasvatus* on ehdotonta tietyn ideologian mukaista opetusta, joka ei anna sijaa kyseenalaistamiselle tai muille näkemyksille. *Indoktrinaatiota* harjoittaessa arvoja ei lausuta ääneen, vaan niitä välitetään piilovaikuttamalla. Niin kutsuttu *valintamyymälämalli* esittelee erilaisia moraalikäsityksiä niihin kantaa ottamatta. *Valistaminen* antaa valintamyymälämallin tavoin kasvatettavalle mahdollisuuden valita itse oman kantansa, jonka jokainen muodostaa itse kysymyksiin perustuvan pohdiskelun perusteella, missä häntä tuetaan. Vuonna 1985 uskonnonopetuksen vaihtoehdoksi perustettu elämänkatsomustiedon oppiaine ei noudata yllä olevista moraalikasvatuksen muodoista mitään sellaisenaan, vaan yhdistelee filosofiaa, humanismia, ihmisoikeuksia ja valistusta eettisissä pohdintoissa. Uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille suunnattu elämänkatsomustieto toi uskonnonopetukselle paineita muuttua vähemmän tunnustukselliseen ja enemmän eettistä pohdintaa harjoittavaan muotoon. (Niiniluoto, 1993.)

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) uskonnon opetuksen tavoitteiksi on määriteltä muun muassa eri uskontojen etiikkaan tutustuminen, eettisten kysymysten pohdinta sekä erilaisten eettisten näkemysten kunnioittaminen. Konkreettisesti kuudennen luokan päättävän oppilaan odotetaan kykenevän nimeämään eettisiä opetuksia, joita opetettuun uskontoon liittyy sekä tunnistavan eri uskonnoille yhteisiä eettisiä periaatteita. Evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen kohdalla mainitaan suoraan, että ”ihmisoikeusetiikka, – – ihmisarvo, elämän kunnioittaminen ja luonnon vaaliminen” ovat tärkeitä oppisisältöjä. Elämänkatsomustiedon tavoitteissa taas painotetaan oman ajattelun tärkeyttä ja mainitaan pyrkimys kasvattaa oppilaista suvaitsevaisia ja arvostelukykyisiä. (Opetushallitus, 2014, s. 246–256.) Opetussuunnitelmassa etiikan oppiaineen kohdalla mainittu ”eettisen ja kriittisen ajattelu- ja toimintakyvyn” (Opetushallitus, 2014, s. 139, 253) kehittäminen voidaan eittämättä ajatella olevan osa arvokasvatusta. Opetushallituksen (2020)

tuottaman eettisiä ongelmia käsittelevän *Miina ja Ville* -opettajan aineisto selittää auki etiikkaan liittyvää terminologiaa, ja antaa neuvoja etiikan aiheiden käsittelyyn. Aineiston mukaan:

“Suomalaisessa yhteiskunnassa on yhteinen sopimus siitä, että lapsi pyritään kasvattamaan sellaiseksi, että hän

- kunnioittaa muita ja tietää heidän oikeutensa
- osaa eläytyä muiden tunteisiin ja ymmärtää, miltä toisista tuntuu
- ymmärtää, että asioista on tiedettävä tarpeeksi, jotta voi tehdä moraalisia päätöksiä
- osaa riittävät ihmissuhdetaidot moraalisten kysymysten käsittelyyn
- osaa muodostaa itsenäisesti omat moraaliset periaatteensa
- osaa muuttaa kyseiset periaatteet oikeiksi moraaliksi päätöksiksi
- osaa toimia moraalisesti omien periaatteidensa mukaan
- esittää itselleen kysymyksen ”Mitä minun pitää tehdä tehdeni oikein?”

(Opetushallitus, 2020)

Mikäli hyväksytään, että jokaisen suomalaisen lapsen tulisi omaksua yllä listatut taidot ja ominaisuudet, tulisi niitä välittää jokaisessa kasvatusympäristössä; näin ollen myös koulussa. Täten näiden taitojen harjoittelu ja niistä keskustelu olisi perusteltua minkä tahansa oppiaineen puitteissa. Kyseinen Opetushallituksen (2020) tuottama aineisto on kuitenkin suunnattu elämäntietämisen opetukseen. Ottaen huomioon, että elämäntietämistä opetetaan vain rajatulle joukolle lapsia, on tärkeää, että eettisten kysymysten pohdinta ulotetaan myös muihin oppiaineisiin, jotta se tavoittaa jokaisen oppilaan (Tirri, 2007; Aerila & Soininen, 2013).

Narvaezin (2008, s. 318) mukaan eettisen kasvatuksen tulisi pitää sisällään eettistä herkkyyttä (*ethical sensitivity*), eettistä fokuksia (*ethical focus*), eettisiä tekoja (*ethical action*) ja eettistä arviointia (*ethical judgement*). *Miina ja Ville* -aineistossa kannustetaankin käsittelemään oppilaiden kanssa sitä, miten yhteiskunta pyrkii sosiaalistamaan lapset vallitsevaan moraalinormistoon sekä pohtimaan, onko aikuinen automaattisesti lasta korkeammalla eettisessä hierarkiassa. Lisäksi aineisto peräänkuuluttaa oman ajattelun tärkeyttä sekä vallitsevien normien kyseenalaistamista, mikäli se käy lapsen omaa moraalista vastaan. (Opetushallitus, 2020). Toisaalta aineistossa myös huomioidaan se, kuinka haastavaa tällainen eettinen pohdiskelu voi olla, ja tarjotaan siihen neuvoja:

“Eettisten ongelmien ja niihin liittyvän monimutkaisuuden käsittely saattaa olla lapselle suhteellisen hankalaa. Eettisten ongelmien käsittelyn yhteydessä onkin hyvä painottaa myös sitä, että vaikka aina yksiselitteisesti oikeaa ratkaisua ja vastausta ei löydykään, vastauksen etsiminen jo sinänsä on tärkeää. Esimerkkien ja ongelmien käsittely on hyvä nivoa yhteen myös sen huomion kanssa, että vaikka yhtä oikeaa vastausta ei aina tunnukaan löytyvän helposti, se ei merkitse sitä, että eettisen ongelman pohtimisesta voisi luopua, vaan että juuri pohdinta ja vastausten etsiminen on väylä oikean ja väärän tunnistamiseen ja oman ja muiden toiminnan eettisyyden arvioimiseen.” (Opetushallitus, 2020)

4.3 Opettaja arvokasvattajana

Jokainen professio pitää sisällään yhteiskunnallista valtaa ja vastuuta. Tämä pätee myös opettajan ammattiin, jota eettisyys on aina ollut osa. (Tirri, 1999, s. 13, 35.) Yhtä lailla jokaiseen yksittäiseen ammattiin liittyy tiettyjä, sille ominaisia eettisiä dilemmoja. Niiniluodon (1993) mukaan opettajan ammattietiikkaan liittyvät kurinpidolliset ongelmat, moraalikasvatus ja indoktrinaatio (ks. luku 4.2). Yhtenä lapsen päätoimisista kasvattajista muun muassa perhetuttavien, ystävien ja valmentajien ohella opettaja vaikuttaa puheillaan ja teoillaan joko muita kasvatusnäkömyksiä tukevasti tai haastavasti oppilaaseen (Coles, 1998, s. 130). Opettajaa pidetään esikuvana, joka sanoittamalla moraalista päätöksentekoaan antaa esimerkin siitä, miten moraalifilosofia konkretisoituu tosielämässä (Narvaez, 2008, s. 322). Opettaja on tahtomattaankin arvokasvattaja riippumatta siitä, mitä hän opettaa ja mille luokka-asteelle (Tirri, 1999, s. 27; Tirri, 2007), sillä hän tahattomastikin välittää arvoja omalla esimerkkillään. Tirrin (1999) mukaan opettajan oman persoonan ja opettajuuden välille on vaikea tehdä eroa, mitä ilmentää hyvin se, että opettajien kuvaillessa ammatillisia ammattiin liittyviä periaatteitaan he kertovat samalla omaa moraalista ihannettaan. Tämä johtune osin siitä, kuinka toisiinsa kietoutuneita eettiset ja ammatilliset dilemmat opettajan ammatissa ovat. (Tirri, 1999, s. 24–30.)

Opettajan myötätunnon ja kunnioituksen osoitukset ja muut hyveet yhtä lailla kuin negatiivisiksi ominaisuuksiksi koetut kärsimättömyys ja tunnekylmyys välittyvät oppilaille opettajan tekojen välityksellä. Tällaisen moraalisen toiminnan vaikutuksia oppilaisiin ei voida suoraan todistaa, mutta se ei poista opettajan vastuuta antamastaan esimerkistä. (Campbell, 2008.) Sillä, jolla on valtaa, on myös vastuuta, ja vastuussa piilee vaaransa. Eettisesti toimivien

opettajien tulee tulisi Campbellin (2008) mukaan olla moraalisia roolimalleja, ei moraalisia aktivisteja, sillä heidän ammatillisen vastuunsa ei tule hyväksikäyttää oppilaiden luottamusta. Campbell (2008) argumentoi opettajan moraalisen agenttiuden vaarantuvan hänen uskoessaan, että opettajan ammatissa on kyse enemmän poliittisen agendan ajamisesta kuin velvollisuuksista oppilaita kohtaan. (Campbell, 2008.)

Karasman ja Suvilehdon (2014, s. 13) mukaan kirjallisuus on opettajalle merkittävä väline opetukseen ja kasvatukseen. Opettajat ovat Millsin (2014, s. 181) aina käyttäneet tarinoita hyväkseen auttaessaan lapsia kasvamaan kypsiksi, hyveellisiksi ja eettisiksi toimijoiksi. Tutkimusten mukaan hyvä kirjallisuus voi omata enemmän tietoa ja syvyyttä kuin oppikirjat, ja antaa lapselle mahdollisuuden luoda henkilökohtaisen yhteyden opiskeltavaan aiheeseen. Kaunokirjallisuuden hyödyntäminen opetuksessa on hyvä motivoinnin keino, sillä sekä oppilaat että opettajat pitävät tarinoista. (Almerico, 2013, s. 3–4.) Henkilöhahmojen kehitystä kuvaavalla hyvällä kirjallisuudella on Almericon (2014) mukaan voima kehittää, muokata ja vahvistaa asenteita, jotka ovat välttämättömiä eettisten perusarvojen juurruttamiseen oppilaisiin (s. 3). Opettajat voivat näyttää mallia kirjojen lukemiselle ja niistä keskustelemiselle, ja heidän tehtävänsä on auttaa nuoria lukijoita oppimaan kirjojen vertailun ja arvioinnin strategioita sekä esitellä oppilaille sekä aiheiltaan että tasoltaan heille soveltuvia kirjoja. (Appleyard, 1994, s. 88–89.) Yhteisen keskustelun avulla lapsen käsityksiä tekstistä voidaan haastaa tai torjua, tai niitä voidaan vahvistaa tai hioa (Gamble & Yates, 2008, s. 26)

Perehdyttyään kirjallisuuden hahmojen luonteenpiirteisiin sekä menestyksekkäisiin luonnekasvatuksen kehitysohjelmiin, kaksikymmentä kasvatusalan ammattilaista suosittelevat seuraavia hyveitä sisällytettäväksi kirjallisuuteen pohjautuvaan arvokasvatukseen: (1.) välittäminen, myötätunto, kiltteys ja empatia, (2.) kansalaisuustaidot, (3.) rohkeus, (4.) reiluus, (5.) rehellisyys ja luotettavuus, (6.) moraalisuus, (7.) johtajuustaidot, (8.) pitkäjänteisyys, (9.) kunnioitus, (10.) vastuullisuus ja (11.) yhteistyötaidot (Almerico, 2014, s. 4). On huomioimisen arvoista, että kyseessä on pohjoisamerikkalainen tutkimus, mistä syystä tutkimuksen arvot heijastelevat pohjoisamerikkalaista yhteiskuntaa ja lastenkirjallisuutta. Suomalaisen opettajan on kenties hyvä kääntyä kansallisen opetussuunnitelman puoleen (Opetushallitus, 2014), ja tuoda siinä eriteltyjä arvoja käytännön arvokasvatukseen, mikäli ylipäättään kokee tiettyjen arvojen välittämisen tehtäväkseen. Tärkeintä arvokasvattajan roolissa opettajalle on kuitenkin tukea oppilaan oman arvoperustan rakentamista, kuten opetussuunnitelmassa sanotaan (Opetushallitus, 2014).

4.4 Lastenkirjallisuus arvokasvatuksen välineenä

Nikolajeva (2014) nostaa esiin Jerome Brunerin näkemyksen siitä, että fiktio luo tietouteen erilaisen ja voimakkaamman polun kuin mikään muu oppimisen muoto. Lukemisen ei voida varauksetta väittää tekevän meistä parempia ihmisiä, mutta kirjallisuus eittämättä vaikuttaa lukijaansa. (Nikolajeva, 2014, s. 22, 179). Kirjojen lukeminen on Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan merkittävä opettamisen ja oppimisen muoto kasvatuksellista näkökulmasta. Millsin (2014, s. 1) mukaan lastenkirjallisuus on aina ollut väline arvojen välittämiseen lapsille. Lastenkirjat “stimuloivat lapsen ajattelumaailmaa ja edistävät luovaa ajattelua”. Lapsen kyseenalaistamisen taito syntyy Karasman ja Suvilehdon mukaan mielikuvitusta käyttämällä. (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 298.)

On hyvä pitää mielessä, että kirjallisuuden tulkinta ei ole synnynnäinen taito vaan jotain, mitä voi oppia ja kehittää (Nikolajeva, 2014, s. 226–227). Tulkintaan vaikuttavat lukijan oma kokemusmaailma, lukutaito sekä empatiakyky (Aerila, 2013). Appleyardin (1994) mukaan vasta nuoret ovat kykeneväisiä tulkitsemaan kirjallisuutta, kun taas lapset vain nauttivat kirjallisuudesta. (Appleyard, 1994, s. 14–18.) On ongelmallista, mikäli eettisyyteen pyrkivässä lastenkirjallisuudessa oletetaan lukijakunnan eettisen tietämyksen olevan tietyllä tasolla. Todellisuudessa nuori lukija ei välttämättä kykene arvioimaan ja arvottamaan kovin monimutkaisia eettisiä dilemmoja, vaan tarvitsee niiden käsittelyyn apua. Muutoin lapsi saattaa omaksua kirjan etiikan sitä kyseenalaistamatta tai sivuuttaen sen täysin sitä ymmärtämättä. (Nikolajeva, 2014, s. 195.) Kaunokirjallisuuden hyödyntäminen eettisen kasvatuksen välineenä ei siis ole mutkatonta (Aerila, 2013).

Lukemisen haasteiden tulisi vastata lukijansa yksilöllistä tasoa (Appleyard, 1994, s. 88). Koulumaailmassa lukukirjoja valitessa opettajan tulee valikoida oppilaiden kannalta parhaat kirjat luettavaksi tuhansien vaihtoehtojen joukosta (Almerico, 2013, s. 5). Karasma ja Suvilehto (2014) kuvailevat, mitä siitä seuraa, kun aikuinen valikoi lapselle luettavaa, seuraavasti:

“Aikuinen tekeekin usein tiedostamattaan valintoja, millaista maailmankuvaa hän lapselle välittää, kun hän alkaa lukea lapselle kirjaa. Jokaisessa kirjassa on jonkinlainen maailmankuva, jota lapselle tarjotaan: henkilö, johon hän voi samaistua, tarinan tarjoamat käyttäytymis- ja vuorovaikutusmallit.”

(Karasma, & Suvilehto, 2014, s. 299–300)

On ylipäättään tärkeää pohtia sitä, tekeekö lapsen kirjavalinnat aikuinen vai lapsi. Lapsella olisi nimittäin hyvä olla mahdollisuus tehdä itse kirjavalintoja laajemman kirjavalikoiman puitteissa. (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 300–303.) Vuorela (2013, s. 293) ounastelee osuvasti, että lapsen lukemista ja lukemisia on mahdotonta pitää silmällä niin huolella, että he eivät päätyisi lukemaan ei-toivottuja teoksia edes vapaa-ajallaan. Siksi lapsi tuleekin opettaa arvioimaan tekstejä ja ymmärtämään niiden tapa konstruoida merkityksiä ja johdatella lukijaansa uskomaan tiettyjä asioita (Fisher, 2014).

Kirjoja tulee arvostella niiden moraaliin perustuen, mutta sen ei tule olla ainoa peruste, joiden avulla teoksia arvioidaan. Usko kirjallisuuden muutosvoimaan johtaa monissa tapauksissa sensurointiin aikuisten pyrkiessä suojaamaan lapsia moraalisesti problemaattisten kirjojen mahdollistamalta moraaliselta korruptoimiselta. Vieläkin suurempana uhkana voidaan nähdä se, että eettisesti problemaattisia kirjoja luetutetaan lapsilla niiden moraalia kyseenalaistamatta. Mills (2014, s. 8) muotoilee hienosti, ettei kirjojen eettisellä kritiikillä voida oikeuttaa niiden sensurointia tai vaientaa niihin liittyvää keskustelua, vaan ainoastaan stimuloida sitä. (Mills, 2014, s. 8, 181, 190.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, jota esitellään ensimmäisessä alaluvussa. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimukseen valikoituneesta tutkimusotteesta, fenomenografiasta, minkä jälkeen kerrotaan kyselytutkimuksesta aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi esitellään sisällönanalyysiä, jonka avulla tutkimuksen aineisto analysoitiin.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteet ovat kaksijakoiset: Toisaalta tutkimuksen avulla halutaan tehdä näkyväksi se, miten merkittävä osa kasvatusta arvokasvatus on. Kuten aiemmin jo todettu, arvokasvatusta on sekä tietoista että tiedostamatonta. Etenkin tiedostamattomassa arvojen välityksessä on se vaara, että kasvattaja välittää lapsille arvoja, joita ei yleisesti pidetä hyvinä. On myös mahdollista, että opettaja reflektoinnin puutteesta johtuen ei välitä kasvatettaville niitä arvoja mitä itse pitää hyvinä, vaan ajautuu omilla puheillaan tai käytöksellään antamaan sellaista esimerkkiä, jota ei tarkemmin harkittuaan olisi kenties halunnut lapsille antaa. Kasvattajan asemassa luokanopettajalla on myös hieno mahdollisuus välittää halutunlaisia arvoja oppilaille, jotka ovat alakoulua käydessään otollisessa iässä vastaanottamaan erilaisia arvoja ja kehittämään omaa moraaliaan sekä opettaa lapset ajattelemaan kriittisesti ja pohtimaan ja käsittelemään eettisiä kysymyksiä. Toinen tutkimukselle asetettu tavoite liittyy tutkimuksen tuottamaan tietoon ja sisältöön: Tutkimuksen avulla pyritään saamaan selville, miettivätkö luokanopettajat lastenkirjojen arvoja ylipäättään sekä valitessaan opettamalleen luokalle yhteistä lukukirjaa. Jälkimmäisen tavoitteen pohjalta muotoiltiin kolme tutkimuskysymystä:

1. Millä perusteella opettaja valitsee luetutettavat lastenkirjat?
2. Millaisia arvoja ne lastenkirjat opettajien mukaan sisältävät, joita he luetuttavat oppilaillaan?
3. Millaisia arvoja opettajat haluaisivat lastenkirjojen välittävän?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään, kuvaamaan tai tulkitsemaan ilmiöitä tai tapahtumia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87). Se perustuu konstruktivistiselle maailmankatsomukselle, jonka mukaan merkitykset rakentuvat maailmaa tulkitsemalla. Toisin kuin kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, laadullinen tutkimus hyödyntää teoriaa laajana

viitekehystenä ennemmin kuin ehdottomana totuutena. (Creswell, 2014.) Laadullisen tutkimuksen juuret ovat eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa (Metsämuuronen, 2000, s. 14). Yleisesti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perinteistä, pyritään pureutumaan itsestäänselvyksiin tai totuttuihin asioihin ja tuomaan ne ihmisten tietoisuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 8, 35).

Tämä kvalitatiivinen tutkimus edustaa empiiristä tutkimustyyppiä. Empiiriselle tutkimukselle on ominaista analysoida aineistoa ja muodostaa sen pohjalta argumentteja (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 21). On kuitenkin hyvä huomioda, että kaikki laadullinen tutkimus edustaa sekä teoreettista että empiiristä tutkimusta, joista jälkimmäisessä painottuvat analyysiä ohjaavat metodit (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 18 & 21). Empiiristä tutkimusta tehdessä on huolehdittava vastaajien anonymiteetistä, mikä on päinvastainen lähestymistapa kuin teoreettisessa tutkimuksessa, missä merkitystä on sillä, kuka sanoi mitäkin ja milloin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 21). Laadullinen tutkimus soveltuu erityisen hyvin humanistiseen tutkimukseen, sillä se tutkii kieltä, ilmaisuja ja näkökantoja. Tutkimus voidaan toteuttaa narratiivisena tutkimuksena, tutkittavia observoimalla tai dataa analysoimalla. Tyypillisiä laadullisen tutkimuksen metodologioita ovat narratiivinen tutkimus, fenomenologia, grounded theory, etnografia, tapaustutkimukset ja hermeneutiikka. (Creswell, 2014.)

5.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista tutkimusotetta, joka tutkii ihmisten käsityksiä johonkin ilmiöön liittyen (Metsämuuronen, 2000, s. 22) tai pyrkii kuvaamaan tapaa, jolla ihmiset käsittävät eri ilmiöitä (Niikko, 2003, s. 8). Käsitys merkitsee sitä kuvaa, joka on muodostunut tiettyyn ilmiöön liittyen ajatuksiin ja kokemuksiin perustuen (Ahonen, 1994). Tämän tutkimuksen kontekstissa tutkittava ilmiö on lastenkirjojen luetuttaminen alakoulussa ja opettajien käsitykset ja toiveet niiden sisältämisestä arvoista. Fenomenografian juuret ovat filosofiassa ja psykologiassa, ja siinä on kyse siitä, miten tutkimukseen osallistuvat yksilöt kuvailevat kokemuksiaan tiettyyn ilmiöön liittyen (Creswell, 2014). Tutkimuksen fokus on ihmisten toisistaan poikkeavien, tiettyyn ilmiöön liittyvien näkemysten tutkiminen ja kategorisointi (Rissanen, 2006). Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus alkaa tutkijan kiinnostuksesta aiheita kohtaan, minkä jälkeen tutkija perehtyy ilmiöön teorian kautta, ja määrittelee alustavasti sille olennaiset näkökannat. Tätä seuraa tutkimuksen toteutusvaihe, jossa tutkitaan tutkimukseen osallistuvien käsityksiä ilmiöön liittyen, minkä jälkeen tutkija

luokittelee käsitykset niiden merkityksiin perustuen muodostaen niistä merkitysluokkia. (Ahonen, 1994)

Fenomenografian käyttö on suosittua eritoten oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa, minkä vuoksi sen voidaan ajatella sopivan yleisesti kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelmäksi. Vaikka tämä tutkimus ei kenties edusta tyypillistä kasvatustieteellistä tutkimusta, se kuitenkin nivoutuu vahvasti kasvatukseen ja koulumaailmaan. Fenomenografinen tutkimusote on tälle tutkimukselleni osuva siltäkin kannalta, että se juontaa juurensa muun muassa Piaget'n kehityspsykologisista tutkimuksista, joita hyödynnetään tutkimuksen teoriaosuudessa. (Niikko, 2003, 8-10, 24.) Teoria on aineistopohjainen, eli siinä ei hyödynnetä suoraan yhtä teoriaa vaan luodaan tutkimuksen avulla uutta teoriaa lähteiden ja teorian vuoropuhelun avulla (Syrjälä ym., 1994, s. 123).

5.4 Kysely aineiston keruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselyn avulla, mikä on yksi laadulliselle tutkimukselle tyypillisistä aineistonkeruumenetelmistä. Kyselyä pidetään samankaltaisena aineistonkeruumenetelmänä kuin haastattelua, joskin kyselyssä tutkimukseen osallistuja vastaa kysymyksiin kirjallisesti, ei suullisesti kuten haastattelussa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 73–75.) Kyselytutkimus saattaa tuottaa myös numeraalista dataa, joka on kuitenkin Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan yhtä lailla “pehmeää” ja subjektiivista aineistoa kuin tekstimuotoinen aineisto (s. 22). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen vaan ilmiön kuvaamiseen tai ymmärtämiseen. Koska laadullisen tutkimuksen aineisto ei ole perinteiseen tapaan yleistettävissä, voidaan sen yleistettävyyden kriteereiksi nostaa aineiston keräämiseen liittyviä seikkoja (Eskola & Suoranta, 2000, s. 66).

Sähköisten tutkimuskyselyiden teko on yleistynyt. Siinä missä postitse lähetettyjen kyselyiden vastausprosentti on pienentynyt, ovat sähköisten kyselyiden vastaajamäärät kasvaneet. Sähköisellä kyselylomakkeella on etunsa verrattuna perinteiseen paperiseen kyselylomakkeeseen: Sähköisen kyselyn lähettäminen kohderyhmälle ja vastausten lähettäminen takaisin on todella nopeaa. Sähköistä kyselyä voi myös helposti levittää vaikka ympäri maailman, eikä se maksa välttämättä mitään, mikäli käytössä on ilmainen kyselynteko-ohjelma. Kyselyä voidaan levittää esimerkiksi jollakin sosiaalisen median alustalla, kuten Facebookissa. Sosiaalisessa mediassa on ryhmiä, joiden jäsenillä on samankaltainen tausta tai kiinnostuksen kohde, jolloin tutkijan on mahdollista löytää ryhmä, jonka jäsenet ovat

oletettavasti suoraan kyselyn kohdejoukkoa. Tällöin vastaajajoukkoa ei kuitenkaan voida tarkasti rajata. Mikäli tässä tapauksessa halutaan monitoroida sitä, keltä vastauksia saadaan, voidaan vastaajien vaatia antamaan sähköpostiosoitteensa kyselyn täytön yhteydessä. Tällöin vastaajien anonymiteettiä ei kuitenkaan voida taata. Vastaajien yhteystietoja voidaan myös etsiä erilaisista rekistereistä, kuten koulun verkkosivuilta. Sähköisenä kyselytutkimuksena toteutetun tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että vastaukset ovat valmiiksi sähköisessä muodossa, jolloin ne voidaan kopioida suoraan tutkimukseen ilman tutkijan tekemiä kirjoitusvirheitä. (Valli & Perkkilä, 2018.)

Kyselyä suunnitellessa ja luodessa tulee pitää mielessä tutkimuksen kohderyhmä, ja tehdä kyselystä heille sopiva. Mikäli kysely toteutetaan sähköisenä, pitää huomioida se, että vastaajajoukolla tulee olla käytettävissään älypuhelin, tabletti tai tietokone kyselyn täyttääkseen. Kyselyn tulee olla helppokäyttöinen kaikilla mainituilla laitteilla. On myös hyvä pohtia, mistä syistä sosiaalisen median levityksessä kyselyn löytäneet ovat jättäneet vastaamatta siihen. Rakenteeltaan kysely voi olla sellainen, että kaikki tai suurin osa sen kysymyksestä näkyvät kerralla tai vaihtoehtoisesti sellainen, jossa vastaaja näkee yhden kysymyksen kerrallaan. Useamman kysymyksen kerralla näytävä kysely mahdollistaa sen, että vastaaja voi hahmottaa kyselyn kokonaisuuden paremmin, vertailla vastauksiaan ja pyrkiä vastaamaan johdonmukaisesti. Mitä tulee kyselyn sisältöön, kyselyyn voi sisällyttää kysymyksiä, joihin on mahdollista valita vain yksi vastausvaihtoehto. Tämä on Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan hyvä ratkaisu, sillä tällainen menettely tuottaa selkeitä vastauksia. Tällaisten kysymysten varjopuoli on se, että ne eivät välttämättä riitä kuvaamaan vastausta sen kaikessa kompleksiuudessaan. (Valli & Perkkilä, 2018.)

Aineiston koolla ei ole Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan kovin suurta merkitystä, vaan olennaista on tulkintojen syvyys ja kestävyys. Vihiä aineiston koon riittävydestä voi kuitenkin tuoda saturaatio eli kylläntyminen, jolla viitataan siihen, ettei aineistoa tarvita enää lisää siinä vaiheessa kun uudet vastaukset eivät enää tuota uutta tietoa. Jos kyseessä on kielellinen aineisto, ei sen saturaatiopistettä voida välttämättä määrittää, sillä uusi teksti tuo esiin aina jotain uutta. (Eskola & Suoranta, 2000, s. 61-62, 67). Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston saturaation voidaan ajatella tapahtuneen siinä mielessä, että eri vastauksissa alettiin mainita samoja lastenkirjoja ja lastenkirjoja useaan otteeseen.

5.5 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Kyselytutkimuksen avulla saatu aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on kaikkiin laadulliseen tutkimuksen menetelmiin soveltuva perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysi edustaa tekstianalyysiä, ja siinä etsitään merkityksiä tekstistä. Sisällönanalyysin voidaan myös ajatella olevan paitsi metodi myös löyhä teoreettinen viitekehys, joka on liitettävissä erinäisiin analyysikokonaisuuksiin, mikä mahdollistaa monenlaisten tutkimusten teon. Kyseisen analyysimenetelmän tavoite on eritellä aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon sen sisältämä informaatio kuitenkin säilyttäen.

Laadullinen analyysi voidaan jakaa *induktiiviseen* ja *deduktiiviseen* analyysin päättelylogiikan perusteella. Induktiivisen analyysin logiikka on aloittaa käsittely yksityisestä, ja siirtyä siitä yleisen käsittelyyn. Deduktiivisen logiikan mukaan lähdetään puolestaan liikenteeseen yleisestä, ja siirrytään pikku hiljaa kohti yksityiskohtia. Kyseinen kaksijakoinen lajittelu on saanut kritiikkiä yksipuolisuudestaan, minkä vuoksi sen rinnalle voidaan nostaa abduktiivinen päättely. *Abduktiivinen* päättely sisältää ajatuksen siitä, että teoriaa voidaan muodostaa aineiston pohjalta silloin kun havainnointiin liittyy jonkinlainen ”johtoajatus”. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 93–94, 105.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa *aineistolähtöiseen*, *teoriaohjaavaan* ja *teorialähtöiseen* analyysiin. Siinä missä teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi nojaavat analyysissään valmiiseen teoriaan ja malliin, aineistolähtöinen analyysimalli syntyy täysin tutkijansa käsissä teoriasta erillisenä. Aineistolähtöiselle analyysille on ominaista pyrkimys synnyttää uutta teoriaa tutkimuksen aineiston pohjalta. Tutkimuksen teoriaosuus on analyysistä erillinen osuus, joka ei teoriassa vaikuta analyysin tekoon lainkaan. Teoriaohjaavassa analyysissä puolestaan tutkija voi hyödyntää teoriaa analyysiä tehdessään. Analyysiyksiköt nousevat teoriaohjaavassa analyysissä analyysistä itsestään kuten aineistolähtöisessäkin analyysissä, mutta teorian vaikutus on kuitenkin nähtävissä analyysistä. Logiikka päättelyn takana on siis abduktiivinen. Teorialähtöinen analyysi sen sijaan tukeutuu vahvasti tiettyyn teoriaan, joka ohjaa analyysin tekoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 97–100.)

Analyysitapa tämä tutkimuksen kohdalla edustaa teoriaohjaava analyysiä, joskin teoria vaikuttikin analyysiin pääosin vasta ihan viime metreillä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat, aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea tehdä johtuen siitä, etteivät tutkijan havainnot ole koskaan objektiivisia, ja tutkijan esitieto ja ennakkoasenteet vaikuttavat aina tutkimukseen

(s. 98), mikä on yksi perusteista sille, että tämän tutkimuksen analyysi on teoriasidonnaista, vaikka alun alkaen tutkimuksessa oli tarkoitus hyödyntää aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysi tehtiin muuten teoriasta erillisenä, mutta ylimmän tason luokittelu toteutetaan sekä opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014) johdetun arvojaattelun muodossa että Ahlmanin (1939) arvojaattelun puitteissa. Tämä vastaa Tuomen ja Sarajärven (2002) käsitystä teoriaohjaavasta aineistoanalyysistä, jonka he määrittelevät kaksiosaiseksi: ensin analysoidaan aineistolähtöisesti, jonka jälkeen teoria ohjaa analyysia. Raportoinnissa muodostetaan linkki tulosten ja teorian välille. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 101).

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan sisällönanalyysissä on tehtävä tarkka raja, mutta kerrottava ilmiöstä kaikki mahdollinen (s. 94). Tällaiseen yksityiskohtaisuuteen pyrittiin tämän tutkimuksen analyysin osalta, jota tehtäessä noudateltiin pitkälti seuraavia Syrjäläisen (1994) nimeämiä sisällönanalyysin vaiheita:

1. Tutkijan “herkistyminen” eli teoriaan tutustuminen, käsitteiden kartoittaminen ja aineiston tunteminen.
2. Aineiston “sisäistäminen ja teoretisointi”
3. Aineiston “karkea luokittelu” keskeisimpiin teemoihin ja luokkiin
4. Tutkimustehtävän sekä käsitteiden “täsmennys”
5. Ilmiöiden poikkeavuuksien sekä esiintymistiheyden kartoittaminen
6. “Ristiinvalidointi” eli luokkien “puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla”
7. Johtopäätösten esittely ja tulkinta

Tuomen ja Sarajärven (2002) ehdottama analyysinteon työjärjestys on hieman edellistä suppeampi, mutta siitä löytyy yhtymäkohtia Syrjäläisen (1994) työvaiheisiin. Syrjäläisen listan kolmas kohta (3.) eli aineiston “karkea luokittelu” viittaa samaan kuin Tuomen ja Sarajärven (2002) käyttämä ilmaisu koodaaminen. Koodaamisella tarkoitetaan aineiston jäsentelyä käsiteltävään ja ei-käsiteltävään ainekseen sekä selkeyttää ja helpottaa aineiston läpikäyntiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95). Myös Tuomen ja Sarajärven (2002) nimeämä seuraava vaihe, joka pitää sisällään luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn, voidaan rinnastaa Syrjäläisen (1994) listan kolmanteen kohtaan. Luokittelulla viitataan yksinkertaisimpaan muotoon, johon aineisto voidaan pilkkoa, kun teemoittelu puolestaan viittaa lajitteluun asiasisältöjen mukaan. Tyypittely taas tarkoittaa teemojen edelleen lajittelua pienempiin yksiköihin, joissa yhdistyy

monta yksityiskohtaisempaa tekijää. Tätä seuraa tulosityhteenvedo, johtopäätösten esittely ja tulkinta. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 95–96.)

Aineiston luokittelu koostuu Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan kolmesta eri vaiheesta: aineiston redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista. Vaikka luokittelu liittyy eritoten aineistolähtöiseen analyysiin, etenee teoriaohjaava analyysi Sarajarven ja Tuomen (2002, s. 116) mukaan aineistolähtöisen analyysin tavoin, minkä kyseistä luokittelutekniikkaa hyödynnettiin tutkimuksen analyysiä tehdessä. Ensimmäinen vaihe, aineiston redusointi eli pelkistäminen, tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta jaotellaan epäolennainen aines pois ja koodataan jäljelle jäävä. Redusointia seuraa aiheen klusterointi eli ryhmittely, jossa koodattu aines jaotellaan teemoittain ja nimetään. Lopulta aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 110–114.) Tässä tutkimuksessa abstrahointi toteutettiin pitkälti aineistopohjaisen analyysin tavoin, mutta yläluokat muodostettiin tutkimuksen teoriassa nimettyjen luokkien mukaan.

5.6 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen teko aloitettiin keväällä 2020. Ensin määriteltiin tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset, mitä seurasi aiheeseen liittyvään teoriaan perehtyminen. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyn avulla, jonka kysymykset vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Kyselylomakkeella hankittu tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmin.

Aineistonkeruu

Kvalitatiivisella tutkimusaineistolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan tekstimuotoista aineistoa (Eskola & Suoranta, 2000, s. 15). Ennen varsinaisen aineiston keruuta toteutettiin kaksi pilottikyselyä, joiden pohjalta luotiin tässä tutkimuksessa hyödynnetty kyselylomake. Tutkimuksen aineisto kerättiin ilmaisella Google Forms -työkalulla luodun sähköisen kyselylomakkeen avulla toukokuussa 2020. Kysely kohdennettiin luokanopettajille, jotka ovat luetuttaneet kirjoja alakoululuokalla. Kyselyä levitettiin kolmessa eri maanlaajuisessa alakoulun opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä. Lisäksi kutsu tutkimukseen osallistumiseen ja linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse yli sadalle (100) luokanopettajalle ympäri Suomen (liite 1). Tutkimuspyyntö lähetettiin sattumanvaraisesti valittujen kuntien koulujen opettajien työsähköposteihin. Kyselyn saatetekstissä määriteltiin, millaisilta

vastaajilta vastauksia toivottiin (liite 1). Kyselyyn saatiin yhteensä 26 vastausta, joista yhtä ei voitu hyödyntää ollenkaan. Kyseessä oli erään toisen vastauksen kanssa täysin identtinen vastaus, minkä perusteella oli pääteltävissä, että lomake oli lähetetty vahingossa kahdesti saman vastaajan toimesta. Lopullinen aineisto koostui siis 25 vastauksesta, joista osaa ei voitu hyödyntää jokaisen kysymyksen osalta, sillä ne eivät vastanneet kysymykseen tai vastaaja ei ollut kyseisen tutkimuksen kohdalla pätevä vastaamaan kyselyyn.

Kyselyssä esiintynyt *luetuttamisen* käsite määriteltiin vastaajille seuraavasti: “Kirjojen luetuttamisella viitataan tämän tutkimuksen kontekstissa siihen, että opettaja on pyytänyt koko luokkaa lukemaan saman lastenkirjan tai lukenut itse koko luokalle ääneen lastenkirjan”. Kyselyssä kerrottiin, että “*lastenkirjalla* tarkoitetaan n. 7-13 -vuotiaille lapsille suunnattuja kaunokirjoja, jotka eivät ole kuvakirjoja, runoteoksia, perinteisiä satuja tai sarjakuvia”. Kyselyssä ei alun perin määritelty arvon käsitettä, mutta se lisättiin kyselyyn erään vastaajaan kertoessa, että käsite ei ollut hänelle selkeä. Määritelmän mukaan arvo on “moraaliin sidonnainen” käsite, jolla ”viitataan haluttuihin tai arvostettuihin asioihin, esim. hyveisiin kuten ’hyvyys’, ’ystävällisyys’ jne.”

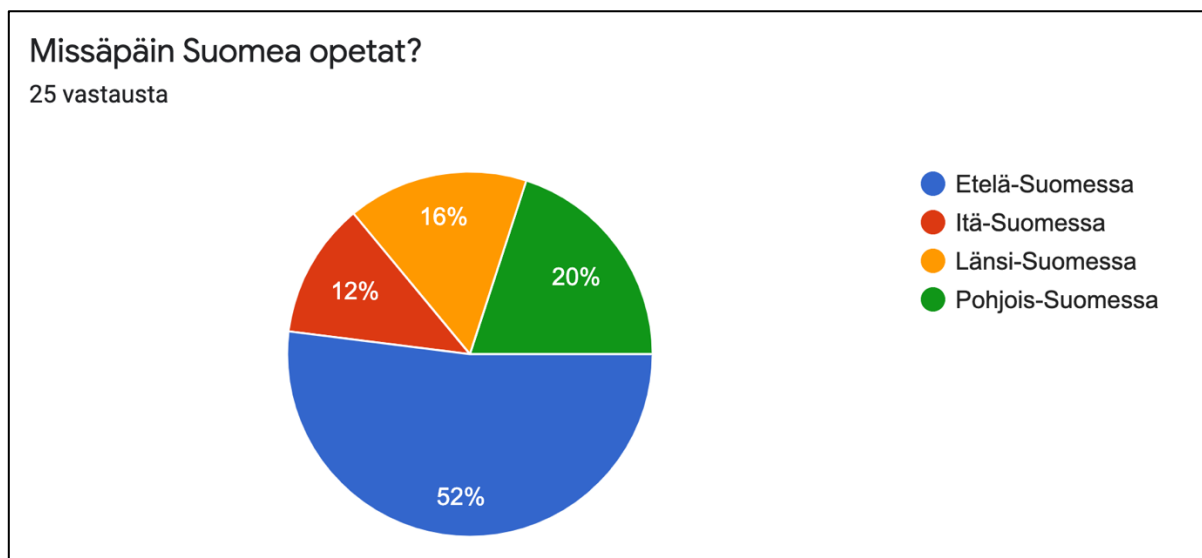
Kysely koostui sekä avoimista ja suljetuista kysymyksistä (liite 2). Kysymyksiä oli yhteensä neljätoista (14), joista neljä ensimmäistä kysymystä kartoitti vastaajien taustatietoja, ja viimeinen kysymys oli vapaaehtoinen. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kommentoida kyselyä halutessaan ylimääräiseen kysymyslaatikkoon. Kysymykset on numeroitu siten, että samaa asiaa kartoittavat kysymykset alkavat samalla numerolla. Kysymykset 1-1.5 käsittelivät vastaajien viimeksi luokallaan luetuttamia lastenkirjoja, niiden valintaperusteita ja arvoja. Kysymyksen 2 avulla selvitettiin, onko opettaja luetuttanut viimeisen vuoden aikana muita lastenkirjoja, ja jos on, mitä ja millaisia. Kysymyksellä 3 puolestaan haettiin vastauksia sille, millaisia arvoja luokanopettajat haluaisivat lastenkirjojen pitävän sisällään. Viimeisellä kahdella kysymyksellä (4 & 4.1) etsittiin vastauksia siihen, millaisiin arvoiltaan kyseenalaisiin lastenkirjoihin opettajat olivat törmänneet.

Vastaajien demografia

Tutkimusjoukon valinnassa noudatettiin Eskolan ja Suorannan (2000) kriteereitä, joiden mukaan tutkittavilla olisi hyvä olla samankaltainen kokemusmaailma, ja heillä tulisi olla tietämystä ja kiinnostusta tutkittavaa aihetta kohtaan (s. 65-66). Tutkimus kohdennettiin ohjeiden mukaisesti samankaltaiselle joukolle, tässä tapauksessa suomalaisille alakoulun

opettajille. Vastaajilla oletettiin opettajina olevan kokemusta kasvatuksesta ja lastenkirjallisuudesta. Tutkittavien kiinnostusta aineistoa kohtaan ei sen sijaan voida kaikkien kohdalla varmaksi tietää. Osa tutkittavista kuitenkin ilmaisi suoraan kiinnostuksensa tutkimuksen aihetta kohtaan, kuten esimerkiksi LO4 kirjoittamalla: ”Mielenkiintoinen aihe!”.

Kyselyn aluksi kartoitettiin vastaajien taustatietoja. Vastaajista 80% ilmoitti olevansa naisia, 20% miehiä ja 0% muunsukupuolisia. Vastaajien ikähaitari puolestaan ylsi 26 ikävuodesta aina 58 ikävuoteen saakka, ja oli melko tasainen. Eniten vastauksia saatiin keski-ikäisiltä opettajilta. Alakoulun opettajiin rajattu vastaajajoukko koostui melko tasaisesti eri luokka-asteiden opettajista. Eniten vastauksia tuli ensimmäisen, neljännen ja kuudennen luokan opettajilta, joista kutakin opetti viisi (5) vastaajaa. Viidettä luokkaa puolestaan opetti neljä (4) vastaajaa, kolmatta luokkaa kolme (3) vastaajaa ja toista luokkaa kaksi (2) vastaajaa. Lisäksi yksi (1) vastaajista ilmoitti opettavansa samanaikaisesti kolmatta ja neljättä luokkaa. Maantieteellisesti vastauksista puolet tulivat Etelä-Suomesta, mutta vastauksia saatiin kaikilta maantieteellisiltä alueilta, kuten kuviosta 7 käy ilmi.



Kuvio 7. Kyselyyn vastanneiden opettajien opetuspaikkakunnan maantieteellinen sijainti.

Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysointiin sisällönanalyysin menetelmin, joka Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan sopii pääosin myös teoriaohjaavassa analyysissä käytettäväksi. Tutkimuksen aineisto koostuu vastaajien avoimista tekstimuotoisista vastauksista sekä suljettujen kysymysten vastausten datasta, jotka yhdessä vastaavat kolmeen eri tutkimuskysymykseen.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002) muistuttavat, analyysissä on päätettävä käytettävä yksikkö, joka voi olla sana tai virke (s. 112). Kun tutkimuksen keskiössä ovat arvot, jotka ilmaistaan useimmiten yhdellä sanalla, päädyttiin tämän tutkimuksen kohdalla sanatason yksikön käyttöön. Kyselyyn vastanneisiin luokanopettajiin viitattiin nimikkein LO1, LO2... LO25. "LO" viittaa luokanopettajaan eli vastaajaan, ja luku sen perässä vastaajan järjestyslukuun. Aineiston analysointi noudatteli tyypillistä analyysinteon järjestystä eli alkoi aineistoon tutustumiselle, jota seurasi aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Aineiston tutustuminen tapahtui kyselyyn saatuja vastauksia lukemalla ja taulukoimalla, jotta aineistosta saataisiin kokonaiskuva ja sitä olisi helppo käsitellä.

Aineiston redusointi eli pelkistäminen toteutettiin karsimalla siitä epärelevantit vastaukset ja vastausten osuudet pois, mikä kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan redusoinnin työvaiheeseen (s. 111). Löydettyihin epäolennaisiin vastauksiin lukeutui vastauksia, jotka eivät vastanneet kysymykseen lainkaan tai vastasivat ohi aiheen. Kyselyssä suljettuja kysymyksiä olivat kysymykset 1.1, 1.2, 1.4 ja 4. Valmiiden vastausvaihtoehtojen vuoksi näiden kysymysten vastauksia ei tarvinnut redusoida. Sen sijaan aineiston pelkistämiseksi oli tarvetta osan avointen kysymysten vastausten suhteen, joita olivat kysymykset 1, 1.3, 1.5, 2, 3 ja 4.1 (ks. liite 2). Esimerkkinä avoimen kysymyksen vastauksen redusoinnista on kysymyksen 1.5 vastauksen osa, jossa vastaaja ei perustellut kirjan luetuttavaksi sopivuutta tai epäsopivuutta arvojen kautta, kuten oli tarkoitus, vaan muihin kirjan piirteisiin perustuen:

"En pidä liian pinnallisesta ja nopeakänteisestä tarinasta, Myös vaikeahko (ylinokkela) kieli tuottaa ongelmia lapsille, joiden kielellinen kehitys on hidasta."

LO11

Joskus vastauksella ei juuri ollut sisältöä, jolloin se päädyttiin jättämään pois, sillä sen ei uskottu tuovan tutkimukselle lisäarvoa. Tästä esimerkkinä vastaus niin ikään kysymykseen 1.5:

"Ihan ok" LO19

Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset olivat kuitenkin pääosin lyhyitä, kuten pyydetty, joten niissä ei lähtökohtaisesti ollut juurikaan tutkimuksen kannalta ylimääräistä tekstiä.

Redusointiin liittyen saatuja vastauksia pelkistettiin, mikäli siihen oli tarvetta. Pelkistäminen voi Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan olla joko tiedon tiivistämistä tai osiin pilkkomista (s. 111). Valmiiden vastausvaihtoehtojen kohdalla aineistoa ei tarvinnut redusoida lukuun

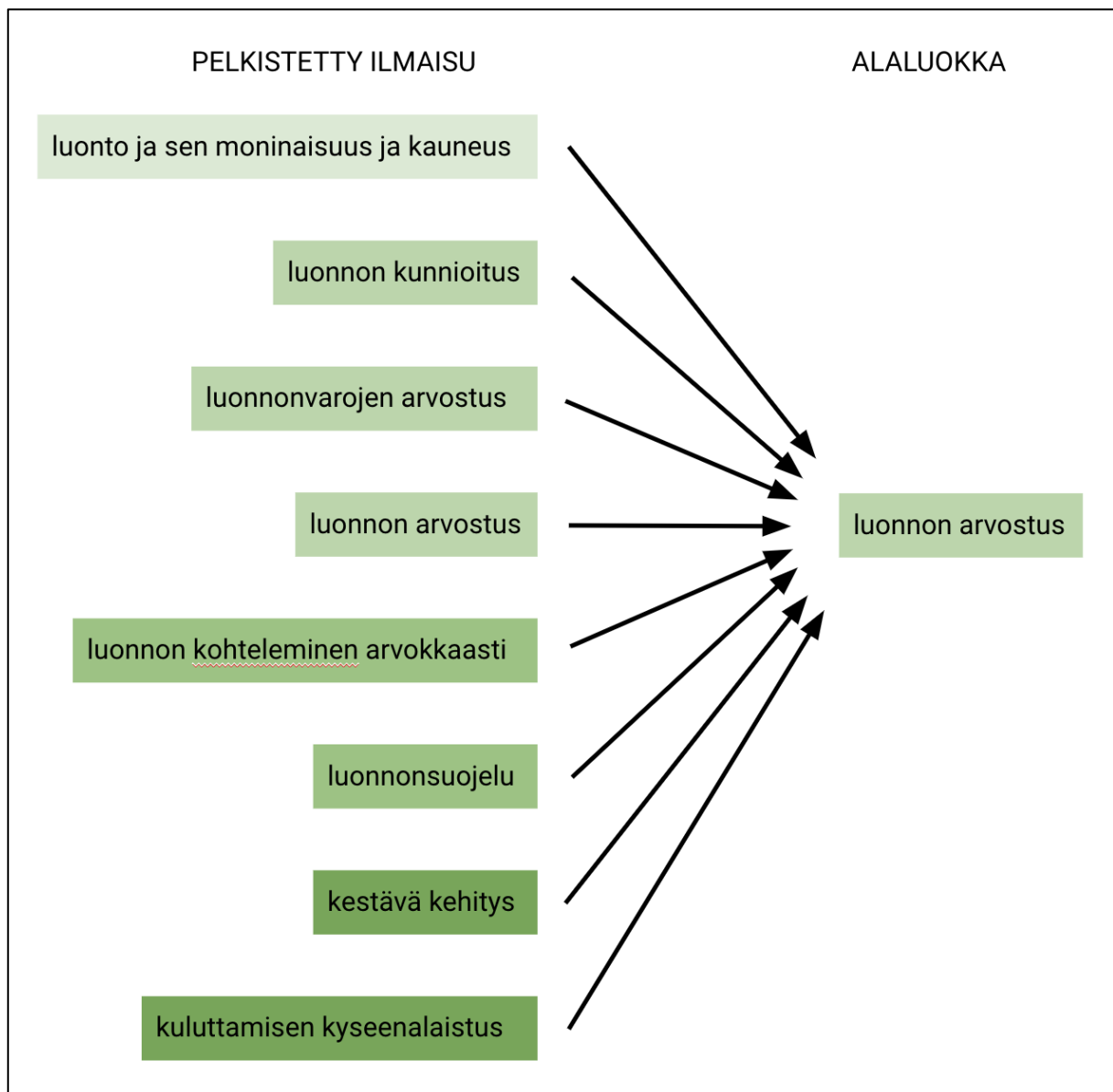
ottamatta “muu”- kohtaan tulleita vastauksia, joihin vastaajat saivat kirjata oman vastausvaihtoehdonsa, mikäli valmiista vastausvaihtehdoista ei löytynyt sopivaa vaihtoehtoa. Eniten pelkistämiseksi oli tarve taas kerran kysymyksen 1.5 kohdalla, sillä se sisälsi enemmän vapaamuotoista kuvailua kuin muut vastaukset. Taulukossa 1 esitetään, miten alkuperäisilmaukset pelkistettiin kyseisen kysymyksen kohdalla.

Taulukko 1. Alkuperäisilmausten pelkistäminen

| ALKUPERÄISILMAUKSET | PELKISTETYT ILMAUKSET |
|---|--|
| “Aikuisten määrittelemät säännöt ja rajoitukset tulevat aikuisten kokemusmaailmasta, ja jos lapsi kokee ne rajoittavaksi, ahdistavaksi, niitä on vastustettava, tämä pätee kaikkeen mahdolliseen epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen maailmassa - on etsittävä oikeutta! Lapsia tulee rohkaista ilmaisemaan mielipiteensä ja toimimaan paremman huomisen puolesta. Lapsia tulee myös rohkaista olemaan oma itsensä.” LO4 | <ul style="list-style-type: none"> • kyseenalaistamisen tärkeys • itsensä arvostamisen tärkeys • maailmasta paremman paikan tekeminen |
| “Näiden arvojen mukaan eläminen tekisi toivottavasti maailmasta paremman ja jokaisen omasta elämästä paremman.” LO12 | <ul style="list-style-type: none"> • elämänlaadun parantaminen • maailmasta paremman paikan tekeminen |
| “Ne ovat tärkeitä luokan ilmapiiriin kehittämiseksi ja kirja tarjoaa oppilaille samaistumisen mahdollisuuden.” LO14 | <ul style="list-style-type: none"> • tärkeitä taitoja • samastumisen kohde |
| “Hyvää tarinoiden ja kirjan hahmojen avulla käsitellä monia asioita "kuvitteellisesti" ja yhdistää ne oppilaiden arkielämään.” LO15 | <ul style="list-style-type: none"> • väline asioiden ja tunteiden käsittelyyn |
| “Rohkeutta ja erilaisuuden ymmärtämistä tarvitsee jokainen jossain.” LO18 | <ul style="list-style-type: none"> • tärkeitä taitoja |
| “Toisaalta on hyvä kyseenalaistaa järjestelmää, jopa hieman uhmata sitä; toisaalta se takaa meidän turvallisuuttamme.” LO22 | <ul style="list-style-type: none"> • kyseenalaistamisen tärkeys |

Aineiston redusointiin kuuluu myös aineiston koodaaminen, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi värikoodauksen avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Kyselystä saatu aineisto koodattiin manuaalisesti kopioimalla kaikki vastaukset tekstitiedostoon ja numeroimalla ne, tulostamalla tiedosto, leikkaamalla vastaukset erillisiksi lapuiksi ja värikoodaamalla ne. Tämän jälkeen aineistoa alettiin klusteroida luokittelemalla vastaukset aihepiireittäin. Klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla muodostuneet luokat, joiden luokitteluyksikkönä toimii esimerkiksi tutkittavaan ilmiöön liittyvä käsitys, piirre tai ominaisuus, tulee nimetä niitä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112–113). Arvot lajiteltiin siten, että samaa tarkoittavat

arvot ryhmiteltiin yhteen omiin alaluokkiinsa (kysymykset 1.3, 2 ja 3.). Näin etsittiin klusteroinnille tyypilliseen tapaan yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia käsitteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Parhaimmillaan yhtä arvoa kuvailtiin yhdellätoista eri ilmaisulla. Yhteensä lastenkirjoista löydettyistä arvoista (kysymykset 1.3 ja 2) syntyi 32 alaluokkaa. Kuvio 8 kuvastaa sitä, miten analyysi eteni redusoidun aineiston pelkistettyjen ilmausten alaluokkiin luokitteluun.



Kuvio 8. Esimerkki alaluokkien luomisesta.

Aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia jatketaan luokkia yhdistelemällä niin pitkälle kuin se on aineiston puitteissa mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 200, s. 114). Arvot luokiteltiin kahdella eri tapaa: Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelun perusteella sekä perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaa (Opetushallitus, 2014) kuvailevan luvun arvoryppäiden perusteella. Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelu perustuu Ahlmanin vuoden 1939 luokitteluun, johon Niiniluoto yhtyi, mutta lisäsi kaksi kategoriaa, *egologiset* ja *ekologiset arvot*, vuonna 1993. Luokittelussa otetaan huomioon kaikki yksitoista kategoriaa sisältäen Ahlmanin yhdeksän alkuperäistä ja Niiniluodon lisäämät kaksi yläluokkaa. Kyseisen luokittelun kohdalla abstrahoinnissa muodostuneista yläluokista *perusarvot* ja *kompleksi-arvot* nousevat suoraan Ahlmanin (1939) teoriasta. Egologiset ja ekologiset yläluokat sen sijaan niputettiin yhteen *Niiniluodon lisäkategorioiden* -nimiseen pääluokkaan.

Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan alakoulukontekstissa luetutettuja lastenkirjoja, haluttiin niiden arvoja verrata perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) peräänkuuluttamiin arvoihin. Näin ollen aineiston analyysia varten luotiin opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvopohjan perusteella luokittelumenetelmä, mihin pohjaten arvot lajiteltiin yläluokkiin. Opetussuunnitelman Perusopetuksen arvopohja -nimisessä luvussa esitellään neljä eri alalukua, joihin perusopetuksen arvot voidaan tiivistää (Opetushallitus, 2014, s. 15–16). Näiden neljän arvoja erittelevien alalukujen pohjalta luotiin neljä eri yläluokkaa, jotka nimettiin alalukujen mukaan, mutta joihin viitataan järjestysluvuin 1., 2., 3. ja 4. Ensimmäisen (1.) yläluokan nimi on “Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Toinen (2.) yläluokka on nimeltään “Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia” ja kolmas (3.) “Kulttuurinen moninaisuus rikkautena”. Neljäs (4.) ja viimeinen yläluokka kantaa nimeä “Kestävän elämäntavan välttämättömyys”.

Yläluokkiin luokittelu toteutettiin värikoodaamalla opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvoja koskevaa tekstiä siten, että sitä siitä väritettiin tiettyihin arvoihin liittyviä ilmauksia. Kaikki aineistosta nimetyt arvot eivät esiintyneet opetussuunnitelman arvopohjassa, missä tapauksessa ne ryhmiteltiin arvoja koskevan kappaleen alalukujen otsikoiden tai sisällön perusteella. Moni arvoista olisi sopinut useampaankin yläluokkaan. Alla oleva ote havainnollistaa värikoodausta, johon arvojen klusterointi perustuu. Alkuperäistekstistä yliviivattiin tiettyyn arvoon viittaavat ilmaisut tietyllä värillä. Tekstistä löydettyjä arvoilmauksia vastaavat arvot on kirjoitettu katkelman alle ja yliviivattu samalla värillä kuin niihin viittaava ilmaisu tekstissä.

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys **totuuteen**, **hyvyyteen** ja kauneuteen sekä **oikeudenmukaisuuteen** ja rauhaan. Ihmisyyteen

kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää.

hyvyys rehellisyys empatia rohkeus oikeudenmukaisuus puolustaminen

Tätä arvoluokittelua ei kuitenkaan enää abstrahoitu, sillä neljästä yläluokasta ei ollut enää mielekästä luoda pääluokkia.

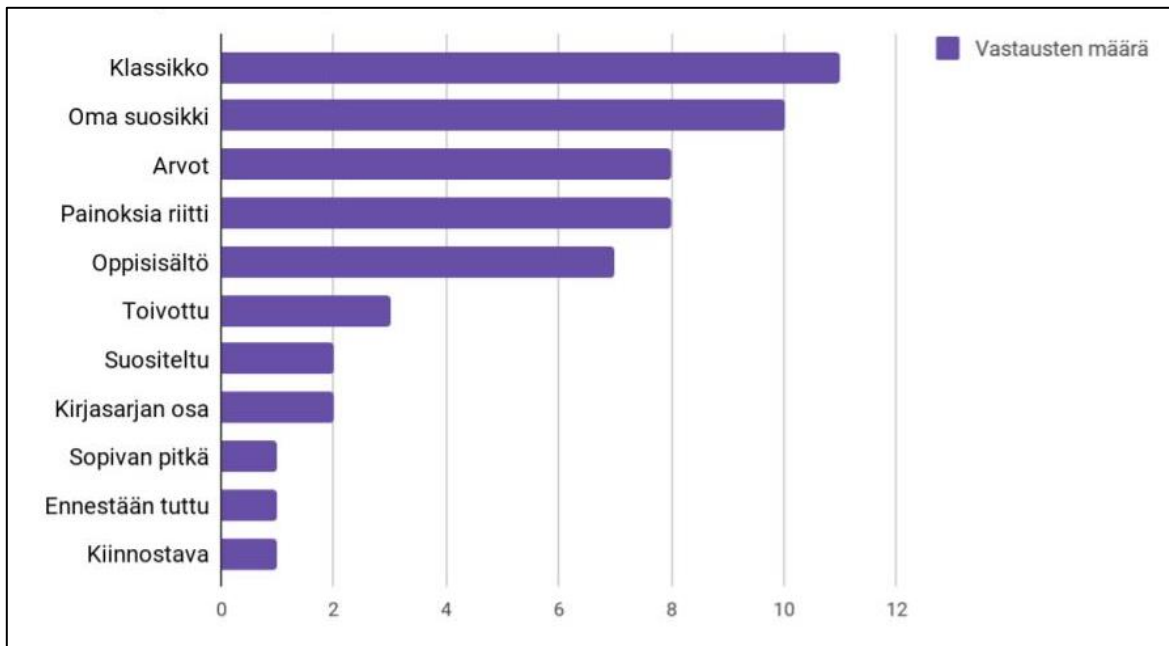
6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään verkkokyselyn avulla kolmeen tutkimuskysymykseen saadut tulokset. Jokaista tutkimuskysymystä käsitellään erikseen omassa alaluvussaan. Toteutetun kyselyn kysymyksistä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millä perusteella opettaja valitsee tietyt lastenkirjat luettavaksi?” vastaa kysymys 1.2. Toiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä arvoja ne lastenkirjat opettajien mukaan pitävät sisällään, joita he luetuttavat oppilailleen?” saatiin vastaukset kyselyn kysymysten 1.3 ja 2. kautta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Millaisia arvoja opettajat haluaisivat lastenkirjojen välittävän?” puolestaan vastaavat tutkimuskysymykset 1.4, 1.5 ja 3. Myös kysymykset 4. ja 4.1 toivat lisää materiaalia kolmannen kysymyksen tulkintaan. Kysymykset 1. ja 1.1 ikään kuin tukikysymyksiä, jotka tarkensivat kirjojen luetuttamisen kontekstia. Tutkimuskysymykset ja niiden numerointi on nähtävillä liitteet-osiossa (liite 2).

Tulokset pohjaavat tehtyyn analyysiin, ja ne rinnastetaan teoreettiseen viitekehyksiin siltä osin, kun tulokset ja teoria kohtaavat. Tuloksia havainnollistetaan kuvaajin, taulukoin ja aineistosta nousseihin suoriin sitaateihin. Kyselyn kysymyksiin viitataan niiden kursivoidulla numerolla, esimerkiksi 1.2. Vastaajajoukon kokoon tietyn kysymyksen kohdalla viitataan ilmaisulla ”n=x”. Luvulla 1 alkavien kysymysten kohdalla vastaajajoukko oli 23-henkinen (n=23). Loppujen kysymysten kohdalla pystyttiin periaatteessa hyödyntämään kaikkien 25 vastaajan (n=25) vastaajia, joskaan kaikkiin kysymyksiin ei saatu jokaiselta vastausta. Vastauksia verrataan myös vastausten kokonaismäärään suhdeluvun, esimerkiksi (4/23) avulla. Edellä oleva esimerkki tarkoittaa, että 23-henkisestä vastaajajoukosta neljä on vastannut tietyllä tavalla. Vastaajiin eli alakoulun luokanopettajiin viitataan lyhenteillä LO1, LO2 ... L25.

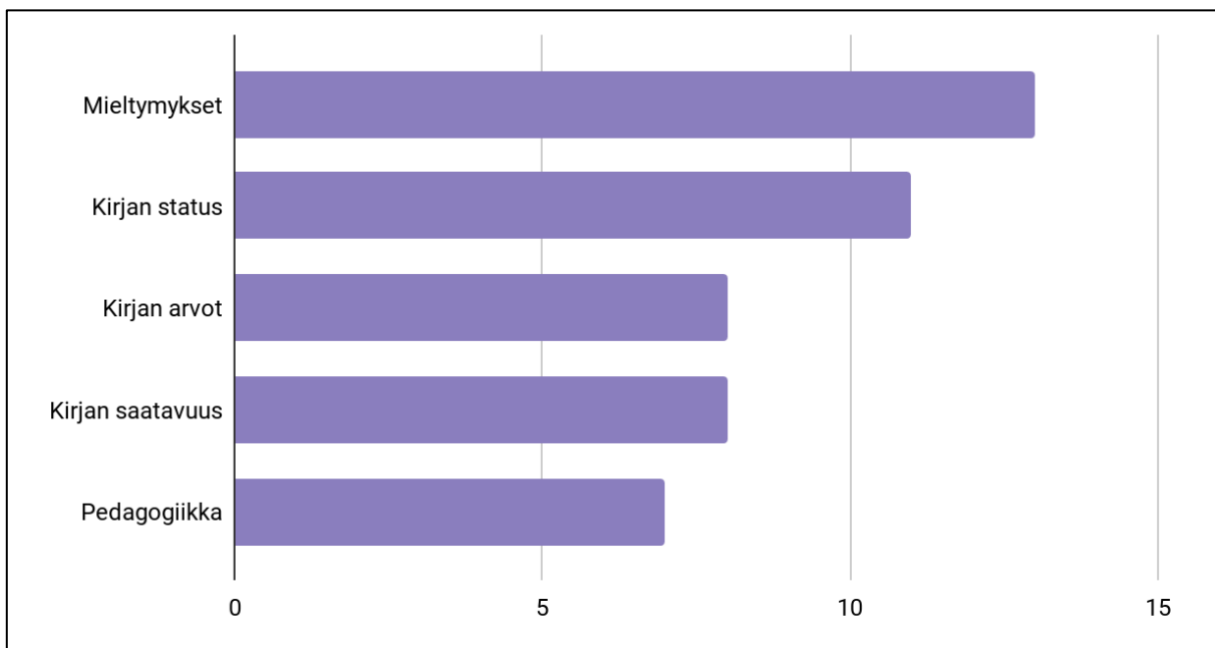
6.1 Millä perusteella opettaja valitsee luetutettavat lastenkirjat?

Kahdeksasta eri vastausvaihtoehdosta ”kirja on klassikko” -vastausvaihtoehto oli suosituin syy lukukirjojen valintaperustetta kysyttäessä (kysymys 1.2). Viisi vastaajaa (5/23) nimesi myös oman syynsä lukukirjavalinnalle kysymyksen ”muu, mikä” -kohtaan. Osa vastaajista (n=23) valitsi useamman vastausvaihtoehdon, mistä johtuen vastausten määrä kaikki vastaukset yhteenlaskettuna oli 54. Tämä tarkoittaa siten, että vastaaja valitsi keskimäärin yhteensä kaksi vastausvaihtoehtoa. Eri syitä kirjavalinnoille oli yhteensä yksitoista (kuvio 9).



Kuvio 9. Lukukirjojen valintaperusteet.

Kun valintaperusteet luokitellaan yläluokkiin, voidaan tulkita, että opettajan ja oppilaiden mieltymykset kuitenkin vaikuttavat lukukirjavalintoihin kaikkein eniten. Alla oleva kuvio 10 esittää suosituimmat lukukirjojen valintaperusteet yläluokkien tasolla.



Kuvio 10. Lukukirjojen suosituimmat valintaperusteet.

Kaikkein merkittävin syy luokanopettajien tekemien lukukirjavalintojen taustalla olivat mieltymykset, kuten kuviosta 10 käy ilmi. Kyselyyn vastanneet opettajat hyödynsivät mahdollisuutta valita oppilaille luettavaksi lastenkirjan, josta he itse pitivät. Näin teki lähes

puolet vastaajista (10/23). Lisäksi kolme vastaajaa (3/23) valitsi yhteisesti luettavan lastenkirjan oppilaiden toivomusten perusteella.

“Yritin valita kirjan, joka olisi mahdollisimman koukuttava ja kiinnostava mahdollisimman monelle oppilaalle.” (LO22)

“Pidän myös siitä, että kirja on viihdyttävä myös aikuiselle huumorinsa ansiosta.” (LO5)

“Enemmän haluan innostaa opilaita lukemaan kurjoja joten haen kiinnostavia ja houkuttelevia kirjoja.” (LO13)

“En valitse kirjoja opetuksellisen sisällön vuoksi, vaan tarinan imun vuoksi. Houkuttaakseni kirjojen maailmaan.” (LO18)

Usein opettaja haluaakin huomioida oppilaidensa kiinnostuksen kohteet opetusta suunnitellessaan ja kirjallisuutta valitessaan (Karasma, & Suvilehto, 2014, s. 303). Myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 104) mainitaan, että oppilaille tarjottavan kirjallisuuden tulisi olla lapsia kiinnostavaa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajat ovat yhtä Rastaan (2013) sekä Karasman ja Suvilehdon (2014), kanssa mieltä siitä, että lastenkirjallisuuden tulisi olla lukemaan houkuttelevaa, viihdyttävää ja nautintoa tuottavaa. Opettajien suosikki kirjoista seitsemän (7/10) omasi sen luetuttaneen opettajan mukaan myös klassikon statuksen, mikä oli seuraavaksi merkittävin lukukirjavalinnan syy. Kenties kyseessä on eräänlainen kehävaikutus: Klassikoita luetutetaan koulussa, jolloin oppilaat tulevat lukeneeksi ne ja mahdollisesti tykättyvät niihin. Osasta näistä oppilaista tulee aikuisina opettajia, jolloin he valitsevat luettavaksi klassikoita, joista he itse pitävät. Osa mainituista kirjoista on sen verran uusia, että niitä ei oltu vielä kirjoitettu opettajien ollessa lapsia. Näissä tapauksissa opettaja on saattanut luetuttaa kirjan alun perin sen klassikko-statusen vuoksi, ja huomannut pitävänsä siitä itsekin, mistä syystä hän on luetuttanut sen myös myöhemmin opettamillaan luokilla. Almericon (2013, s. 3–4) mukaan kaunokirjallisuuden käyttäminen opetuksessa on motivoiva tekijä, sillä sekä lapset että aikuiset pitävä tarinoista. Voidaan siis ajatella, että mikäli opettaja luetuttaa oppilaillaan kirjoja, joista hän itse erityisesti pitää, tämä välittyy oppilaille, jotka motivoituvat opettajan innosta.

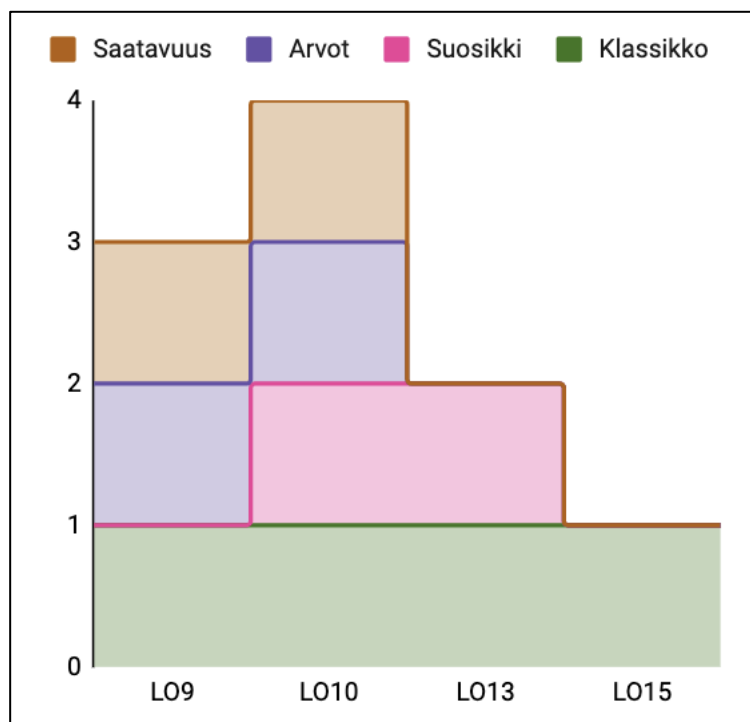
Lähes yhtä merkittävä lukukirjan valintasyys kuin oppilaiden tai opettajien omat mieltymykset oli kirjan status. Vastaajista yksitoista (11/23) ilmoitti valinneensa viimeisimmän luokalla luetuttamansa sillä perusteella, että se on klassikko. Osa valitsi klassikon luettavaksi siitä syystä, että piti kyseisestä teoksesta itse.

“Pidän klassikoista ja hitaammista juonen käänteistä.” (LO11)

Osalla valintaan on voinut vaikuttaa esimerkiksi erään vastaajan esiin tuoma Eurooppa-ilmiö.

“Eurooppa-ilmiössä luettiin eurooppalaisten kirjailijoiden klassikkoteoksia.”
(LO9)

Kirjan sen klassikko statuksen mukaan valinneiden opettajien luetuttamien lastenkirjojen väliltä löytyy mielenkiintoinen yhteys: Viisi näistä kirjoista (5/11) on brittikirjailija Roald Dahlin kirjoittama kirja, joista yksi on *Matilda*. Loput neljä näistä Roald Dahlin kirjoittamista luetutetuista kirjoista on *Iso kiltti jätti*, jota oli kaikista luetutetuista lastenkirjoista luetutettu määrällisesti eniten (liite 3; taulukko 2). *Ison kiltin jätin* luetuttajien joukossa oli muun muassa LO9, joka kertoi Eurooppa-ilmiöstä. Tästä voidaan päätellä, että Eurooppa-ilmiö on voinut vaikuttaa myös muiden opettajien kirjavalkoihin, vaikka he eivät sitä erikseen maininneetkaan. On mahdollista, että Eurooppa-ilmiöön liittyen opettajien saatavilla on ollut lista valmiiksi määriteltäviä eurooppalaisia klassikoita, jolloin kirjan klassikko status on kerrottu opettajille ikään kuin ulkoapäin. Ylipäättään kaikki kyselyyn vastanneista *Ison kiltin jätin* luetuttaneista opettajista (4/25), oli sitä mieltä, että kirja on klassikko. Alla oleva kuvio 11 havainnollistaa, kuinka kirjan valintaan vaikuttivat myös sen arvot, saatavuus ja se, että opettaja itse piti siitä. Kuvioista (11) voidaan havaita, että opettajien syyt valita kyseinen kirja luetutettavaksi olivat osin samat.



Kuvio 11. *Iso kiltti jätti* -lastenkirjan valintaperusteet.

Kuten kuvio 11 osoittaa, arvoilla oli opettajille myös huomattava merkitys lukukirjoja valittaessa. Kyselyn perusteella noin kolmannes (8/23) alakoulun opettajista valitsee kirjan sen arvopohjan vuoksi. Lukukirjan sen arvojen perusteella valinneista kaikki olivat lukeneet kirjan itse (kysymys 1.1), joten on aiheellista olettaa, että luetutettujen kirjojen arvot olivat opettajille jossain määrin tuttuja. Opettajat perustelivat kirjan arvopohjan merkitystä muun muassa sillä, että sen arvojen omaksuminen parantaisi elämää ja maailmaa.

“Näiden arvojen (erilaisuuden arvostaminen, heikomman puolustaminen, ystävällisyys, hyvyys ja itsensä hyväksyminen) mukaan eläminen tekisi toivottavasti maailmasta paremman ja jokaisen omasta elämästä paremman.”

LO12

Vastausten perusteella voidaan olettaa, että ainakin kolmasosa opettajista ymmärtää ja tunnustaa sen, että lastenkirjat välittävät arvoja, kuten esimerkiksi Karasma ja Suvilehto (2014), Mills (2014) ja Nikolajeva (2014) ovat todenneet. Lisäksi opettajat ymmärtänevät kirjavalintojensa kautta tekevänsä arvovalintoja ja harjoittavansa arvokasvatusta, minkä muun muassa Campbell (2008), Coles (1998), Koc ja Buzzelli (2004) Narvaez (2008) sekä Tirri (1999) näkevät osana opettajan roolia. Luetutettavien kirjojen valintakriteereistä kolmanneksi tärkein kirjan arvojen ohella oli kirjan saatavuus. Kouluilla ympäri maan on erilainen tilanne

kirjojen saatavuuden suhteen. Joissakin kouluissa on oma kirjasto, ja joissakin koulussa kaikki kirjat lainataan kunnan kirjastosta, jonka valikoima ei välttämättä ole suuri ja kirjasto saattaa olla kaukanakin koulusta. Etenkin mitä vähemmän tunnettu ja suosittu kirja on, sitä vähemmän siitä voidaan ajatella olevan painoksia saatavilla. Kun koko luokalla luetutetaan sama kirja, on kirjojen saatavuuden määrällä siis merkittävä rooli. Tilanne on eri, mikäli opettaja lukee oppilaille itse kirjan ääneen. Tässä tapauksessa yksi nide riittää.

Kirjan pedagogisella hyödynnettävyydellä oli merkitystä seitsemälle opettajalle (7/23) viimeisintä lukukirjavalintaa tehdessä. Karasman ja Suvilehdon (2014, s. 14–15) mukaan lastenkirjoilta toivotaan usein nimenomaan pedagogisuutta. Toisaalta opettajien vastaukset osoittavat, ettei lastenkirjojen toivota olevan ilmiselvän didaktisia, kuten vanhemmat lastenkirjat usein ovat (Barker, 2014; Nelson; 2014).

“Haluan kirjalta, että se kutkuttaa mielikuvitusta ja laittaa lapsen pohtimaan ja oivaltamaan asioita maailmasta ja myös ihmissuhteista, käyttäytymisestä. Kirja ei opeta, mutta vie huomaamattaan lukijan kohti hyvää.” (LO11)

Lukukirjavalintoihin vaikuttivat opettajien mukaan myös kirjan tuttuus, pituus ja kiinnostavuus sekä se, että kirjaa oli suositeltu tai se oli osa luettavaa kirjasarjaa. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että useampi opettaja luetutti oppilaillaan lukuvuoden aikana saman kirjailijan kirjoja.

“Osa laajaa kirjasarjaa ja oppilaille tärkeää jatkumoa ja rutiinia” (LO7)

“Kirja oli saatavilla ja lyhyt.” (LO8)

Lisäksi muun muassa kunnassa käytössä olevalla lukudiplomilla oli vaikutusta lukukirjavalintoihin. Lukudiplomi on kirjaston kehittämä konsepti, jossa tietyt kirjat luettuaan oppilas saa diplomin (Helmet, 2020).

”Kaupungissamme käytössä oleva lukudiplomi eri ikäluokkien teosluetteloineen on ollut hyvä työkalu.” (LO6)

Kukaan vastaajista ei valinnut vastausvaihtoehtoa ”kirja on tapana lukea tässä koulussa” lukukirjan valintaperusteeksi. Toisin sanoen mikään vastaajien luetuttamista lastenkirjoista ei ole sellainen, jota vastaajien kouluilla olisi tapana luetuttaa oppilailla. Kenties tällaiset

läpileikkaavat kirjasuosituksset ovatkin tyypillisempiä yläkoulun ja lukion puolella, joissa usein luetutetaan *Tuntemattoman sotilaan* ja *Seitsemän veljeks*en kaltaisia klassikoita.

6.2 Millaisia arvoja ne lastenkirjat opettajien mukaan sisältävät, joita he luetuttavat oppilaillaan?

Keskimäärin yksi opettaja oli lukuvuoden aikana luetuttanut luokallaan kahdesta kolmeen lastenkirjaa kun mukaan luetaan sekä 1. että 2. -kysymyksen vastauksissa nimetyt lastenkirjat. Liitteenä (liite 3) oleva taulukko (2) havainnollistaa sitä, mitä kirjoja opettajat ovat luetuttaneet, ja kuinka moni opettajista oli luetuttanut saman kirjan. Lisäksi taulukosta on nähtävissä, mikäli joku opettaja on luetuttanut useampia saman kirjailijan tai kirjasarjan lastenkirjoja viimeisen vuoden aikana. Yhteensä lastenkirjoista löydettiin 1.3 ja 2.-kysymysten vastausten perusteella 32 eri arvoa, jotka esiintyivät aineistossa yhteensä 134 kertaa. Arvot luokiteltiin tässä tutkimuksessa kahdella eri tapaa aiempaan analyysiin pohjaten: Ahlmanin ja Niiniluodon jaottelun sekä opetussuunnitelman perusopetuksen arvoperustan arvoryhmitelmien (Opetushallitus, 2014, s. 15–16) mukaan (yläluokat 1., 2., 3. ja 4.).

Lastenkirjoista löydetty arvot Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun mukaisesti luokiteltuina

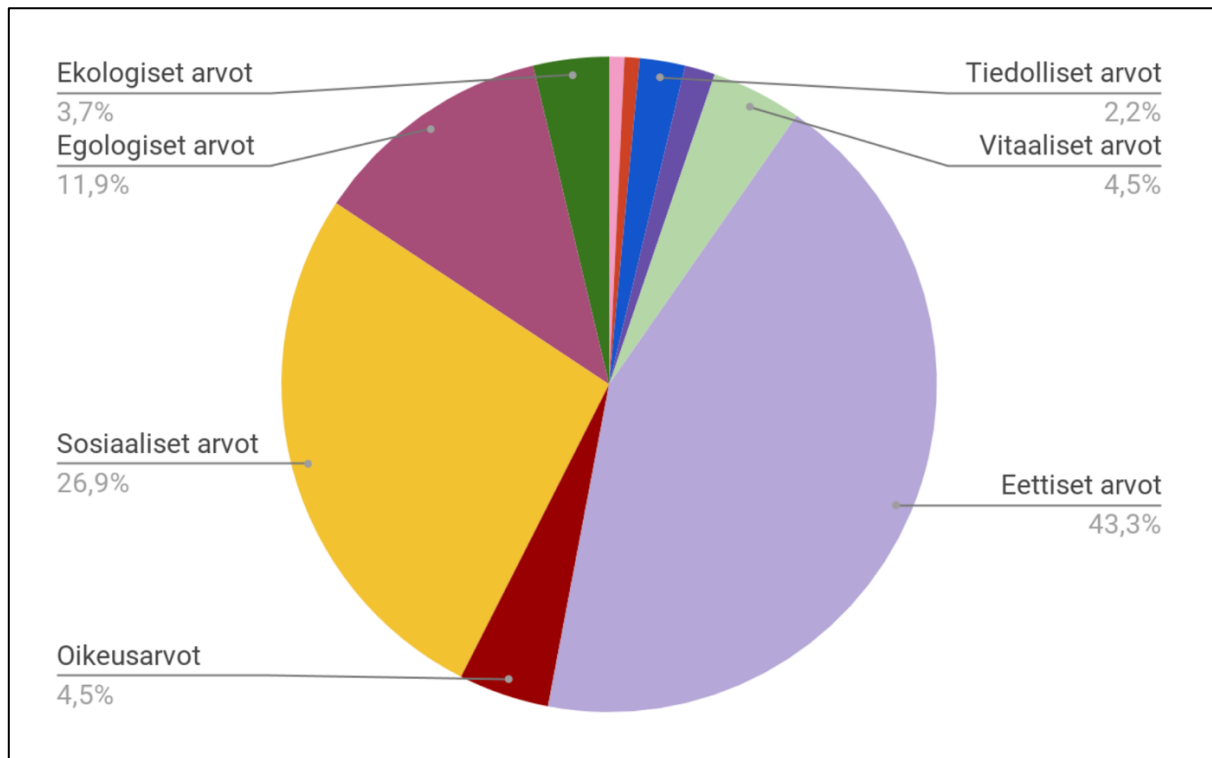
Alla olevassa taulukossa 3 opettajien lastenkirjoista tunnistamat arvot (kysymykset 1.3 ja 2) on sijoitettu Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun yläluokkiin. Taulukon yläluokkiin on sisällytetty sekä Ahlmanin (1939) alkuperäiset luokat että Niiniluodon (1993) lisäämät kaksi vaaleansinisellä pohjalla olevaa yläluokkaa, jotka muodostavat myös oman pääluokkansa. Kaksi muuta pääluokkaa erottaa eri värisistä taustoista. Suluissa olevat luvut arvojen perässä ilmaisevat sitä, kuinka monta kertaa arvo aineistoissa mainittiin.

Taulukko 3. Löydettyjen arvojen abstrahointi Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelua mukaillen.

| ALALUOKAT | YLÄLUOKAT | PÄÄLUOKAT |
|--|-------------------------|--|
| huumori (1) | esteettiset arvot (1) | Perusarvot (13) |
| ilo (1) | hedonistiset arvot (1) | |
| sivistys (3) | tiedolliset arvot (3) | |
| armo (1) toivo (1) | uskonnolliset arvot (2) | |
| elämä (3) lapsuus (3) | vitaaliset arvot (6) | |
| auttaminen (2) hyvyys (6) järjestelmällisyys (1) kriittisyys (1) luottamus (1) oikein toimiminen (1) periksiantamattomuus (8) puolustaminen (2) rehellisyys (1) rohkeus (9) suvaitsevaisuus (22) syvällisyys (1) vastuullisuus (3) | eettiset arvot (58) | Kompleksi-arvot (100) |
| - | mahtiarvot (0) | |
| oikeudenmukaisuus (4) tasa-arvo (2) | oikeusarvot (6) | |
| empatia (6) perhe (2) rakkaus (2) vapaus (2) yhteistyö (2) ystävyyys (20) ystävällisyys (2) | sosiaaliset arvot (36) | |
| itse-kunnioitus (10) tunnetaidot (6) | egologiset arvot (16) | |
| luonnonkunnioitus (5) | ekologiset arvot (5) | Niiniluodon lisäkategorioiden arvot (21) |

Taulukkoa 3 tarkastelemalla voidaan todeta suurimman osan opettajien löytämistä arvoista olevan kompleksi-arvoja (100/134). Luetutetuista lastenkirjoista tunnistettiin kuitenkin myös perusarvoja (13/134), joita ilman kompleksi-arvoja ei Ahlmanin (1939) mukaan voisi olla olemassa. Niiniluodon (1993) luokitteluun lisäämät yläluokat ovat puolestaan tärkeä lisä luokitteluun, sillä niihin sijoittuvat arvot edustavat lähes kuudesosaa (21/134) kaikista aineiston lastenkirjoista löydettyistä arvoista koskevista arvomainnoinnoista. Alla oleva kuvio 12

havainnollistaa Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun yläluokkien esiintyvyyttä suhteessa toisiinsa.



Kuvio 12. Löydettyjen arvojen yläluokkien esiintyvyys Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelua mukaillen.

Kuten sekä taulukosta 3 että kuviosta 12 havaitaan, eettisiä arvoja esiintyy Ahlmanin ja Niiniluodon jaottelun yläluokista luetetussa lastenkirjallisuudessa selvästi eniten (58/134). Eettiset arvot ovat osa Ahlmanin (1939) alkuperäistä luokittelua. Yhteensä ne muodostivat yli 40% kaikista löydetystä arvoista. Eettisten arvojen keskiössä on hyvyys, ja niitä arvioidaan ihmisten pyrkimysten ja tahtotilan valossa (Ahlman, 1939, s. 90–96). Ne linkittyvät ihmisen persoonallisuuteen, ja ovat usein muodoltaan hyveitä (Ahlman, 1939, s. 90–96). Lastenkirjallisuuden odotetaan usein olevan eettistä (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 14–15), mikä näyttää näiden tulosten valossa pitkälti toteutuvan. Eettisistä arvoista muun muassa suvaitsevaisuuden ja periksiantamattomuuden merkitystä perusteltiin opettajien vastauksissa.

”Pidän kirjallisuuden moniäänisyyttä arvokkaana. Ajattelen, että kirjallisuus tarjoaa mahdollisuuden kokea ja nähdä toisin.” (LO2)

”Hauskoja ja opettavat myös, että joskus saattaa tulla epäonnistumisia ja vaikeuksia, mutta niistä selvittää.” (LO25)

Sosiaalisten arvojen yläluokka vastaa reilua neljäsosaa (36/134) kaikista arvoista. Sosiaaliin arvoihin lukeutuvat ne arvot, joilla epäitsekäästi pyritään edistämään toisten etua (Ahlman, 1939, s. 74). Sosiaaliset arvot ovat sillä tavoin läpileikkaavia arvoja, että ne liittyvät kaikentasoiseen kanssakäymiseen, ja ilmenevät elämän eri sosiaalisissa rakenteissa. Näin ollen ne liittyvät siis kaikkiin yhteiskunnan tasoihin. Lapsi kehittyy Bronfenbrennerin (1979) mukaan sosiaalisen kanssakäymisen kautta, mitä ekologinen systeemiteoria havainnollistaa. Ihminen on laumaeläin, joten on luonnollista, että sosiaaliset arvot painottuvat myös kirjallisuudessamme. Ahlmanin (1939, s. 74–75) mukaan sosiaalisia arvoja välitetään etenkin kasvatuksen kautta. Tämän vuoksi ainakin kolmasosan aineistossa mainittujen lastenkirjojen voidaan ajatella pyrkivän kasvattamaan lapsia. Kasvattaminen onkin didaktisen pyrkimyksen rinnalla eräs lastenkirjoille tyypillisistä piirteistä (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 12–14), ja koululla on merkittävä asema lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa (Almerico, 2014, s. 2). Opettajien luetuttamien sosiaalisia arvoja sisältävien lastenkirjojen voidaan täten ajatella soveltuvan opetuskäyttöön.

Kolmanneksi eniten löydettyjen arvojen yläluokista esiintyi ekologisia arvoja (16/134), jotka muodostivat lähes kaksitoista prosenttia kaikista arvoista. Opettajat kuvailivatkin näitä lapsen itsekunnioitukseen ja ainutkertaisuuteen liittyviä arvoja moni tavoin.

”Lapsia tulee myös rohkaista olemaan oma itsensä.” (LO4)

”Jokainen on arvokas sellaisena kuin on. Kaikki eivät mahdu samaan muottiin.” (LO9)

Oikeusarvoja esiintyi aineistossa puolestaan neljänneksi eniten yhdessä vitaalisten arvojen kanssa. Molempiin ryhmiin liittyviä arvoja mainittiin kuusi kappaletta (6/134). Etenkin oikeudenmukaisuus herätti opettajissa monenlaisia ajatuksia.

”Aikuisten määrittelemät säännöt ja rajoitukset tulevat aikuisten kokemusmaailmasta, ja jos lapsi kokee ne rajoittavaksi, ahdistavaksi, niitä on vastustettava, tämä pätee kaikkeen mahdolliseen

epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen maailmassa - on etsittävä oikeutta! Lapsia tulee rohkaista ilmaisemaan mielipiteensä ja toimimaan paremman huomisen puolesta.” (LO4)

“Kirja herättää ajattelemaan ihmisen toiminnan oikeutusta esim. tyrannian vastustamisessa. Kirja jättää tilaa omille ajatuksille.” (LO3)

Kuudenneksi yläluokaksi ylsi ekologiset arvot (5/134), seitsemänneksi sijoittui tiedolliset arvot (3/134) jakahdeksannella sijalla olivat uskonnolliset arvot (2/134). Jaetulla yhdeksännellä sijalla ovat esteettiset ja hedonistiset arvot, joista molempia nousi aineistosta esiin vain yksi kappale (1/134). Koska molemmat näistä edustavat alle yhtä prosenttia aineistosta, eivät niidet luokkien nimet näy yllä olevassa kuviossa (12) lainkaan. Mahtiarvoja ei aineistosta puolestaan löytynyt ollenkaan. Tulosten valossa vaikuttaa siltä, etteivät opettajat suosi opetuksessa uskonnollisia tai itsekkäitä arvoja sisällään pitämiä lastenkirjoja. Ennemmin he vaikuttavat luetuttavan ylipäättään eettisiä arvoja välittäviä lastenkirjoja sekä sosiaalisuuteen ja itsetuntoon liittyviä arvoja välittäviä teoksia. Tällaisten taitojen voidaan ajatella olevan ihmiselle älykkäänä laumaeläimenä tyypillisenä, ja painottuvan myös koulukäynnin arjessa, kuten eräs opettaja huomautti.

“Hyviä ominaisuuksia kaikki (rohkeus, sinnikkyys, pahuuden vastustaminen, erilaisuuden hyväksyminen, järjestelmällisyys, avun pyytäminen) koulun arjessa.” (LO10)

Lastenkirjoista löydetty arvot opetussuunnitelman luokittelun mukaisesti luokiteltuina

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan pohjautuvassa luokittelussa yläluokkia on neljä. Taulukossa 4 arvot on listattu aakkosjärjestyksessä opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaisiin yläluokkiin. Yläluokat ovat erotettavissa toisistaan niiden eriväristen taustojen perusteella Luku arvon perässä ilmentää sitä, montako kertaa kyseinen arvo oli luetutetuista lastenkirjoista opettajien toimesta yhteensä löydetty. Yläluokan nimen perässä oleva sulkeissa oleva luku sen sijaan ilmoittaa sen, montako kertaa kyseisen yläluokan arvot yhteensä mainittiin lastenkirjoja kartoittavien kysymysten 1.3 ja 2 vastauksissa.

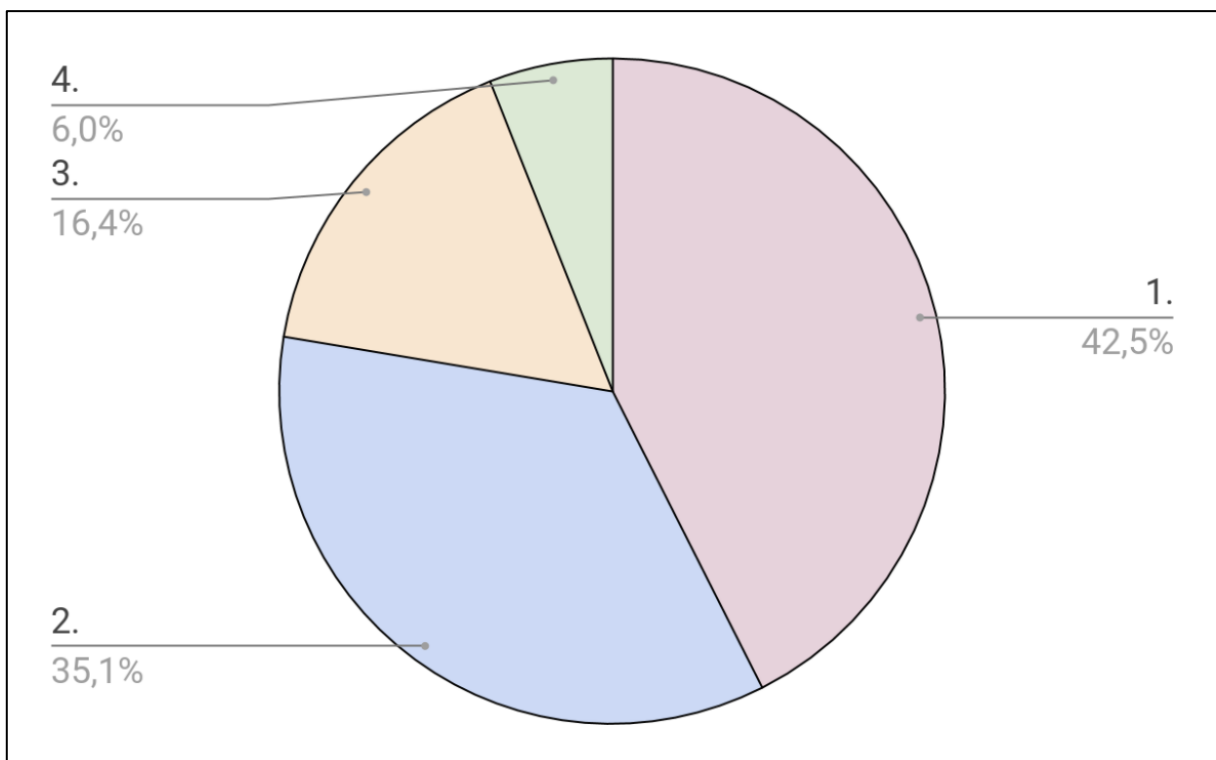
Taulukko 4. Löydettyjen arvojen abstrahointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) luokittelua mukaillen.

| OPPILAAN AINUTLAATUISUUS JA OIKEUS HYVÄÄN OPETUKSEEN (57) | | | | IHMISYYS, SIVISTYS, TASA-ARVO JA DEMOKRATIA (47) | | | |
|--|----|----------------|----|---|---|-------------------|---|
| elämä | 3 | huumori | 1 | armo | 1 | auttaminen | 2 |
| ilo | 1 | itsekunnioitus | 10 | empatia | 6 | hyvyys | 6 |
| järjestelmällisyys | 1 | lapsuus | 3 | kriittisyys | 1 | oikein toimiminen | 1 |
| luottamus | 1 | perhe | 2 | oikeudenmukaisuus | 4 | puolustaminen | 2 |
| periksiantamattomuus | 8 | rakkaus | 2 | rehellisyys | 1 | rohkeus | 9 |
| syvällisyys | 1 | yhteistyö | 2 | sivistys | 3 | tasa-arvo | 2 |
| ystävyyys | 20 | ystävällisyys | 2 | toivo | 1 | tunnetaidot | 6 |
| | | | | vapaus | 2 | | |
| KULTTUURINEN MONINAISUUS RIKKAUTENA (22) | | | | KESTÄVÄN ELÄMÄNTAVAN VÄLTÄMÄTTÖMYYS (8) | | | |
| suvaitsevaisuus | 22 | | | luonnon kunnioitus | 5 | vastuullisuus | 3 |

Luokittelun (taulukko 4) perusteella huomataan, että kahteen ensimmäiseen yläluokkaan sisältyy huomattavasti enemmän arvoja kuin kahteen viimeiseen. Ensimmäisessä (1.) yläluokassa arvoja on neljätoista (14/32), toisessa (2.) viisitoista (15/32), kolmannessa (3.) yksi (1/32) ja neljännessä (4.) kaksi (2/32). Ensimmäinen (1.) yläluokka on arvojoukoltaan monipuolisin, sillä se pitää sisällään elämän arvostamiseen liittyviä arvoja, hyveitä, sosiaalisia arvoja ja itsekunnioitusta. Kun otetaan huomioon, miten erilaisia arvoja ensimmäiseen (1.) yläluokkaan lukeutuu, on järkeenkäypää, että kyseisen luokat arvot painottuivat aineistossa eniten. Toinen (2.) yläluokka on niin ikään monimuotoinen, mutta sen arvot liittyvät tavalla tai toisella ihmisyyteen, sivistykseen, tasa-arvoon ja demokratiaan, kuten yläluokan nimi antaa suoraan ymmärtää. Näiden kahden yläluokan arvoista suurimman osan voidaan ajatella liittyvän ikään kuin hyvään ihmisyyteen, toisin sanoen korostavan kanssakäymisessä ja -

elämisessä tarpeellisia ominaisuuksia ja menettelytapoja. Kolmannen (3.) ja neljännen (4.) yläluokan nimet antavat yhtä lailla selkeän kuvan kategorian sisällöstä, ja painottavat hyvin spesifejä arvoja; 3. yläluokka ihmisten kunnioittamista ja 4. luonnon kunnioittamista.

Kuvio 13 esittää perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) yläluokat suhteessa toisiinsa arvojen mainintamääriin perustuen. Ympyrädiagrammin viipaleiden väreillä ja numeroilla viitataan luokittelun neljään eri yläluokkaan samaten kuin taulukossa 4.

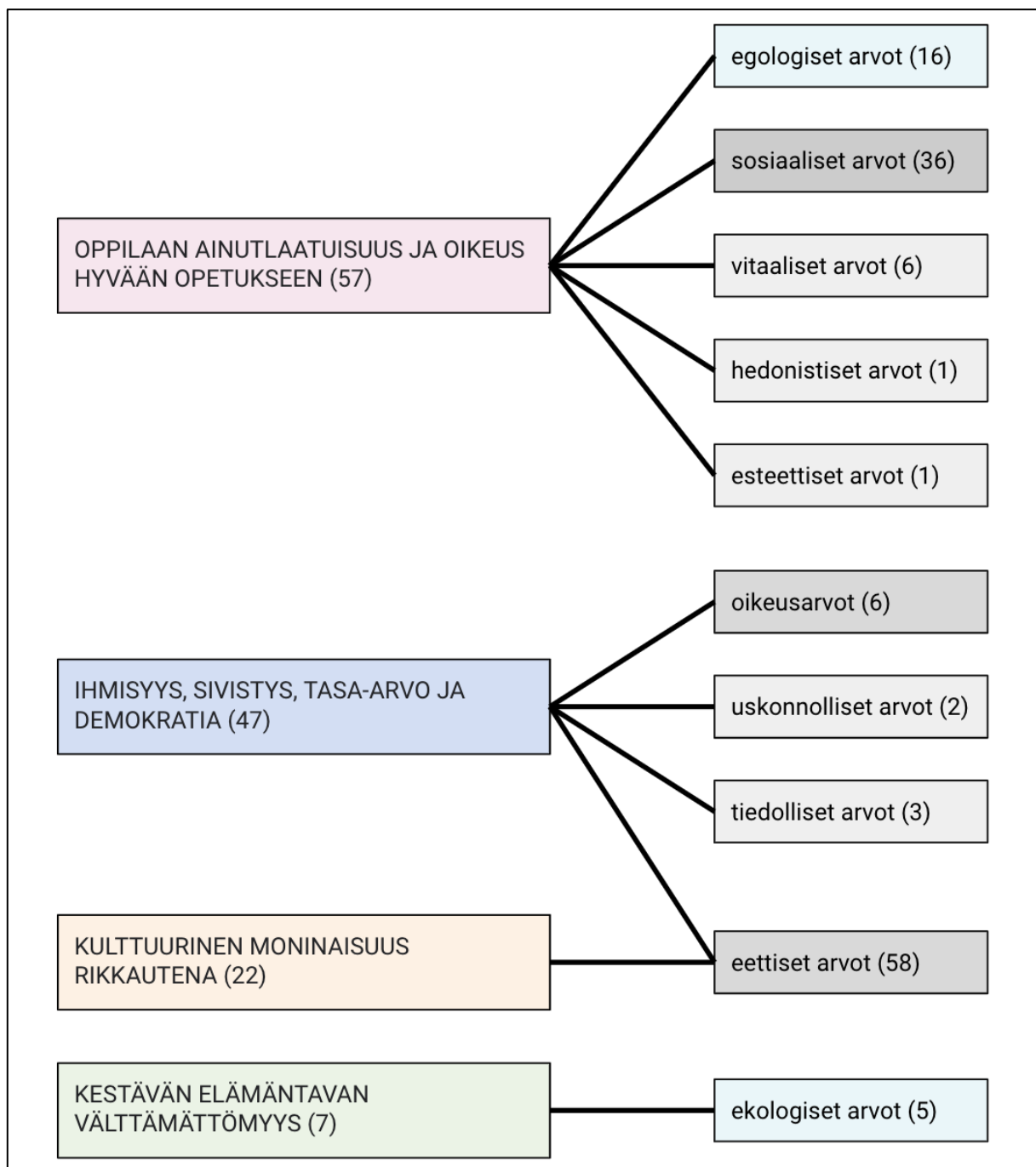


Kuvio 13. Löydettyjen arvojen esiintyvyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) luokittelua mukaillen.

Kuviota 13 tarkastelemalla havaitaan, että opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvoluokittelun mukaisten yläluokkien välillä on suuri epäsuhta. Ensimmäiset kaksi yläluokkaa edustavat peräti 78% kaikista lastenkirjoista löydettyistä arvoista. 4. yläluokka on huomattavan aliedustettu muihin yläluokkiin verrattuna. Täten voidaan todeta, etteivät opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvoluokittelun mukaisten yläluokkien arvot ole tasavertaisesti edustettuja opettajien luetuttamissa lastenkirjoissa.

Löydettyjen arvojen kahden luokittelumenetelmän mukaisten yläluokkien verrannaisuus

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014) perustuva arvoluokittelu eroaa perustavanlaatuisesti Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelusta, voidaan näiden kahden väliltä löytää kuitenkin jotain yhteistä. Alla oleva kuvio 14 havainnollistaa, miten kyseiset luokittelut voidaan rinnastaa toisiinsa tämän tutkielman puitteissa.



Kuvio 14. Opetussuunnitelmaan perustuvan arvoluokittelun yläluokkien verrattavuus
Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelun yläluokkiin.

Luokitteluista on löydettävissä sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä: Siinä missä Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelussa yläluokkia on yksitoista, on niitä opetussuunnitelmassa vain neljä. Tällä tavalla luokittelut yhdistelemällä voidaan verrata, vastaavatko arvojen esiintyvyydet toisiaan mikäli Ahlmanin ja Niiniluodon yläluokkia niputetaan yhteen ja rinnastetaan opetussuunnitelman arvopohjan mukaisiin yläluokkiin. Vaikka jokainen arvo ei yksittäin sijoitu juuri niihin molempiin yläluokkiin, joihin se tämän rinnastuksen myötä kuuluisi, ovat nämä rinnastuskategoriat hyvin tasapainossa: 1. yläluokkaan sisältyy 57 arvoa, ja siihen niputettuihin yläluokkiin puolestaan yhteensä 60 arvoa. Mikäli eettinen luokka luetaan 2. yläluokkaan muiden arvojen kuin suvaitsevaisuuden suhteen, tulee rinnastettujen yläluokkien esiintyvyydeksi 49, eli vain kaksi yksikköä suurempi määrä kuin 2. yläluokkaan. Kun 3. luokkaan sisällytetään vain eettisen arvoluokan arvo suvaitsevaisuus, tulee molempien yläluokkien arvojen esiintyvyyden lukemaksi luonnollisesti 22. 4. yläluokkaan rinnastetussa ekologisten arvojen yläluokassa on puolestaan viisi arvomainintaa eli lähes yhtä paljon kuin 4. yläluokassa itsessään, johon lukeutuu kahdeksan arvomainintaa.

6.3 Millaisia arvoja opettajat haluaisivat lastenkirjojen välittävän?

Lastenkirjoilta toivottuja arvoja mainittiin aineistossa yhteensä 39 kappaletta. Kaiken kaikkiaan eri arvojen alaluokkia toivotut ja löydetty arvot yhteen laskettuina muodostui 41. Opettajien lastenkirjoilta toivottuja arvoja kysyttäessä (kysymykset 1.4 ja 3) toivotut 39 arvoa mainittiin vastauksissa yhteensä 141 kertaa. Vastaajista lähes kaikki (20/23) olivat sitä mieltä, että heidän luetuttamansa kirjan arvot olivat sellaisia, joita he halusivat oppilaille välittää (kysymys 1.4). Vain kolme vastaajista (3/23) ilmoitti kirjan arvojen olleen vain osittain halutunlaisia. Vaikuttaa siis siltä, että lastenkirjailijat vastaavat pitkälti toivomuksiin ja vaatimuksiin lastenkirjoja kohtaan, joita on Karasman ja Suvilehdon (2014) sekä Rastaan (2013) mukaan yleisesti ottaen paljon. Eräs vastaaja oli sitä mieltä, että *Muumi*-kirjat ovat halutunlaisten arvojen ilmentymä:

“Maailma olisi parempi paikka, jos asuisimme Muumilaaksossa.” (LO23)

Karasman ja Suvilehdon (2014, s. 142) tulkinnan mukaan ”muumitalo on avoinna laakson väelle ja vierailijoille”, mistä voidaan päätellä kyseisen vastaajan (LO23) ajaneen takaa Muumien suvaitsevaisuutta. Vastaajan vastauksia lähemmin tarkasteltaessa käykin ilmi, että hän viittasi lausunnollaan nimenomaan suvaitsevaisuuteen sekä tasa-arvoon, yksilönvapauteen

ja empatiaan liittyviin arvoihin perheeseen ja rakkauteen. Suvaitsevaisuus onkin opettajien kaikkein eniten lastenkirjoilta toivoma arvo, kuten taulukosta 5 nähdään. Seitsemän eniten toivotun arvon joukosta kuitenkin vain pitkäjänteisyys ja rohkeus ovat niiden yhdentoista arvon joukossa, joita pohjoisamerikkalaiset kasvatustieteilijät suosittelevat kirjallisuuteen pohjautuvassa arvokasvatuksessa välitettäväksi (Almerico, 2014, s. 4).

Taulukko 5. Luokanopettajien lastenkirjoilta eniten toivomat arvot.

| ENITEN TOIVOTUT ARVOT | ARVON MAININTOJEN MÄÄRÄ |
|-----------------------|-------------------------|
| Suvaitsevaisuus | 20 |
| Itsekunnioitus | 13 |
| Ystävyys | 11 (+1)* |
| Luonnonkunnioitus | 9 |
| Periksiantamattomuus | 9 |
| Rohkeus | 6 |
| Hyvyys | 6 |

* (x) = osittain toivotunlainen arvo

Arvot, joita lastenkirjojen ei haluta välittävän

Puolet vastaajista (12/25) oli myös törmännyt luetuttamissaan lastenkirjoissa arvoihin, joita piti kyseenalaisina (kysymykset 4 & 4.1). Kyseenalaisiksi arvoiksi lastenkirjoissa koettiin etenkin liika uskonnollisuus ja erinäiset ideologiat, mitkä peräti puolet kysymykseen vastanneista (6/12) nostivat esiin.

“Kaiken kattava uskonnollinen ideologia lapsen elämässä.” (LO6)

“Fedja-setä, kissa ja koira -kirjan neuvostomaailman ajatukset” (LO5)

“Vahvoja HBTL jne fiboja sisältäviä kirjoja mietin tarkemmin, koska alueella asuu uskonnollisten ryhmien edustajia.” (LO19)

“Uskonnollinen katsomus ja höpötys.” (LO22)

“Erittäin liberaaleja arvoja, joita en voi itse allekirjoittaa” (LO7)

Vastauksissa ovat edustettuna sekä liberaalit että konservatiiviset näkemykset, mikä kuvastaa niitä kansallisia eroja, joita arvonäkemyksissä esiintyy. Kolmasosa vastanneista (4/12) koki stereotyyppisten sukupuoliroolien olevan kyseenalaisia.

“Mm. ahtaat sukupuoliroolit, huonon käytöksen ihannointi” (LO8)

“Tyttöjen ja poikien roolit olivat ”vanhakantaisia”. ” (LO23)

“Tiina- ja Viisikko-kirjojen (ja Enid Blytonin ylipäänsä) vanhanaikainen, stereotyyppinen naiskuva. Poika on aina oikeassa, tytöt kelpaavat lähinnä kotitöihin, heitä voi haukkua idiooteiksi... Anni Polva kyllä yritti luoda tuoretta kuvaa rohkeasta tytöstä, mutta kirjoitti silti ”Juhan” suuhun sovinnistien sanoja.” (LO10)

“Viisikko-kirjoissa tyttöjen ja poikien roolit hyvin stereotyyppiset. Niistä syntyy toisaalta hyvää keskustelua ja voivat toimia peilinä nykyäsitäksille.” (LO20)

Vastaajista kaksi mainitsi *Viisikko*-kirjojen sukupuoliroolien olevan stereotyyppisiä ja vanhanaikaisia, kuten muun muassa Sarland (2005) ja Hunt (2005) ovat niiden todenneet olevan. Sekä *Viisikko* että *Tiina*-kirjat, joista jälkimmäisiä kyselyyn vastanneista kukaan ei ollut viimeisen lukuvuoden aikana luetuttanut, on kirjoitettu 1900-luvun puolivälin paikkeilla. Senaikainen lastenkirjallisuus saattaa vielä heijastella edellisen vuosisadan vahvasti sukupuolitettua lastenkirjallisuutta (Barker, 2014), jolloin sellaiset arvot olivat myös hyväksyttävämpiä (Hunt, 2005, s. 6). Muuan toinen vastaaja (LO7) piti puolestaan luetuttamiensa *Viisikko*-kirjojen arvoja ajankohtaisina. Kuten huomataan, eräs vastaajista (LO20) toi kuitenkin esiin sen potentiaalin, jota ei-toivottuja arvoja välittävän lastenkirjallisuuden käsittely omaa. Osa vastaajista (3/12) piti myös huonon käytöksen tai ominaisuuksien ihannointia huolestuttavana. Puhtaasti kevyt ja viihteellinen sisältö sekä “ruma kielenkäyttö” koettiin myös erään vastaajan toimesta (LO11) kyseenalaiseksi. Lastenkirjallisuus on toden tosiaan muuttunut viihteellisemmäksi sitten 1800-luvun puolivälin (Nelson, 2014), eivätkä sen henkilöhahmot ole tänä päivänä yhtä esimerkillisiä ja moraaliltaan puhtoisia kuin lastenkirjallisuudessa muinoin (Appleyard, 1994, s. 77).

Lastenkirjoilta toivotut arvot Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun mukaisesti luokiteltuina

Lastenkirjoilta eniten toivotut arvot (ks. taulukko 5) edustavat Ahlmanin ja Niiniluodon yläluokista vain eettisiä, sosiaalisia, ekologisia ja egologisia arvoja. Näiden yläluokkien yhteisen tekijän voidaan tulkita olevan kunnioitus: Eettisiin arvoihin lukeutuu muun muassa listan kärjessä (taulukko 5) oleva suvaitsevaisuus, jota toteuttamalla ihmisen voidaan ajatella kunnioittavan toista ihmistä. Sosiaaliset arvot, kuten ystävyys, pohjautuvat pitkälti kunnioitukselle ja arvostukselle toista ihmistä kohtaan. Egologisille arvoille ominaista on oman itsensä kunnioitus, ja ekologisille arvoille luonnonkunnioitus. Kunnioitus voidaan nähdä moraalisen toiminnan ytimenä, sillä yhteiskunta toimii ihmisten kunnioittaessa moraalisia normeja (Piaget, 1972, s. 1).

Lastenkirjoilta toivotut arvot voitiin luokitella Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun mukaisesti ylä- ja pääluokkiin aivan kuten lastenkirjoista löydetty arvot (ks. taulukko 3). Tätä havainnollistaa seuraavan sivun taulukko 6. Toivotut arvot on listattu taulukon yläluokkiin aakkosjärjestyksessä, ja suluissa oleva luku kunkin arvon perässä ilmaisee sitä, montako kertaa arvoa aineistossa yhteensä toivottiin. Taulukkoon on merkitty myös ne arvot, joita luetetuista kirjoista löydettiin, mutta joita ei lastenkirjoilta toivottu. Ne on yliviiivattu sinisellä, kun taas toivotut arvot, joita lastenkirjoista ei löydetty, on yliviiivattu punaisella. Opettajien lastenkirjoilta toivomien arvojen joukosta löydettiin yksi mahtiarvo, joita opettajat eivät puolestaan löytäneet luetuttamistaan lastenkirjoista. Taulukosta käy ilmi, että lastenkirjojen halutaan välittävän etenkin kompleksiarvoja, ei juurikaan perusarvoja. Kaikkein eniten lastenkirjojen halutaan pitävän sisällään eettisiä arvoja, mutta myös sosiaalisille arvoille annetaan paljon painoarvoa. Pohjoisamerikkalaiset kasvatusalan ammattilaiset ovat näemmä yhtä mieltä suomalaisten alakouluopettajien kanssa siitä, että lastenkirjallisuuden tulisi välittää sosiaalisia arvoja kuten empatiaa (Almerico, 2014, s. 4).

Kuvio 15 havainnollistaa sitä, missä suhteessa toivottuja arvoja edustavat Ahlmanin ja Niiniluodon yläluokat esiintyvät. Kuviota tarkastellessa huomataan, että yläluokkien välillä vallitsee merkittävä epätasapaino: Eettiset arvot muodostavat lähes puolet kaikista toivotuista arvoista. Lisäksi yläluokista painottuvat sosiaaliset ja egologiset arvot. Yhdestätoista yläluokasta kahdeksan edustaa vain alle viittä prosenttia kaikista arvoista.

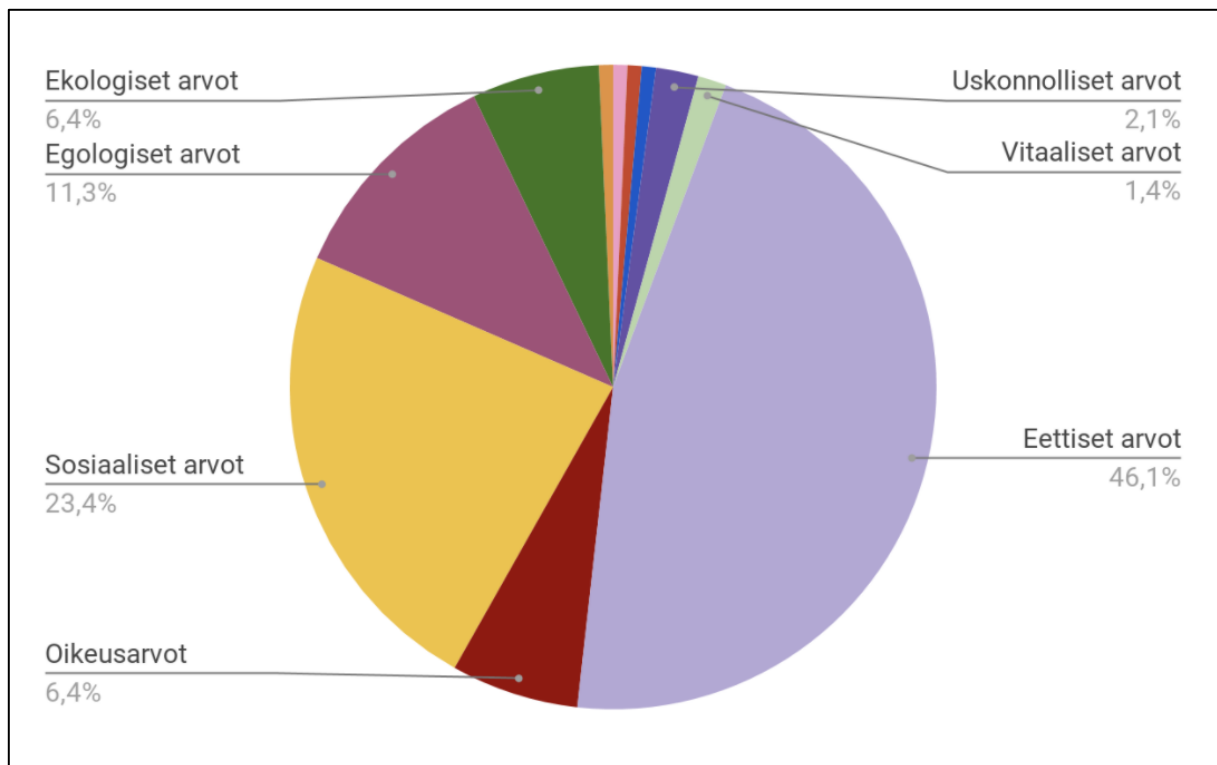
Taulukko 6. Toivottujen arvojen abstrahointi Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelua mukaillen.

| ALALUOKAT | YLÄLUOKAT | PÄÄLUOKAT |
|--|------------------------------|---|
| huumori (1*) | esteettiset arvot (1) | Perusarvot (8) |
| ilo (1) | hedonistiset arvot (1) | |
| sivistys (1*) | tiedolliset arvot (1) | |
| armo (1) toivo (2) | uskonnolliset arvot (3) | |
| elämä (1) lapsuus (1) | vitaaliset arvot (2) | |
| auttaminen (2) epäitsekkyys (1) herkkyys (1) hyvyys (6) järjestelmällisyys (1) harkitsevaisuus (2) kriittisyys (0) kohtuus (1) luottamus (1) oikein toimiminen (2) periksiantamattomuus (9) puolustaminen (3) ratkaisukeskeisyys (1) rehellisyys (5) reiluus (1) rohkeus (6) suvaitsevaisuus (20) syvällisyys (0) vastuullisuus (3*) | eettiset arvot (65) | <u>Kompleksi</u> arvot (108) |
| työ (1) | mahtiarvot (1) | |
| oikeudenmukaisuus (4) tasa-arvo (5) | oikeusarvot (9) | |
| empatia (5) kunnioitus (2) perhe (3) rakkaus (2) uskollisuus (1) vapaus (2*) yhteistyö (3*) ystävyyys (12*) ystävällisyys (3) | sosiaaliset arvot (33) | |
| itsekunnioitus (13) tunnetaidot (3) | <u>egologiset arvot</u> (16) | |
| <u>luonnonkunnioitus</u> (9) | ekologiset arvot (9) | <u>Niiniluodon lisä</u> kategoriat (25) |

toivotut arvot, joita kirjoista ei löydetty

löydetty arvo, jota ei toivottu ollenkaan

* arvo / arvoista osa vain osin toivotunlaisia



Kuvio 15. Toivottujen arvojen yläluokkien esiintyvyys Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelua mukaillen.

Lastenkirjoilta toivotut arvot opetussuunnitelman luokittelun mukaisesti luokiteltuina

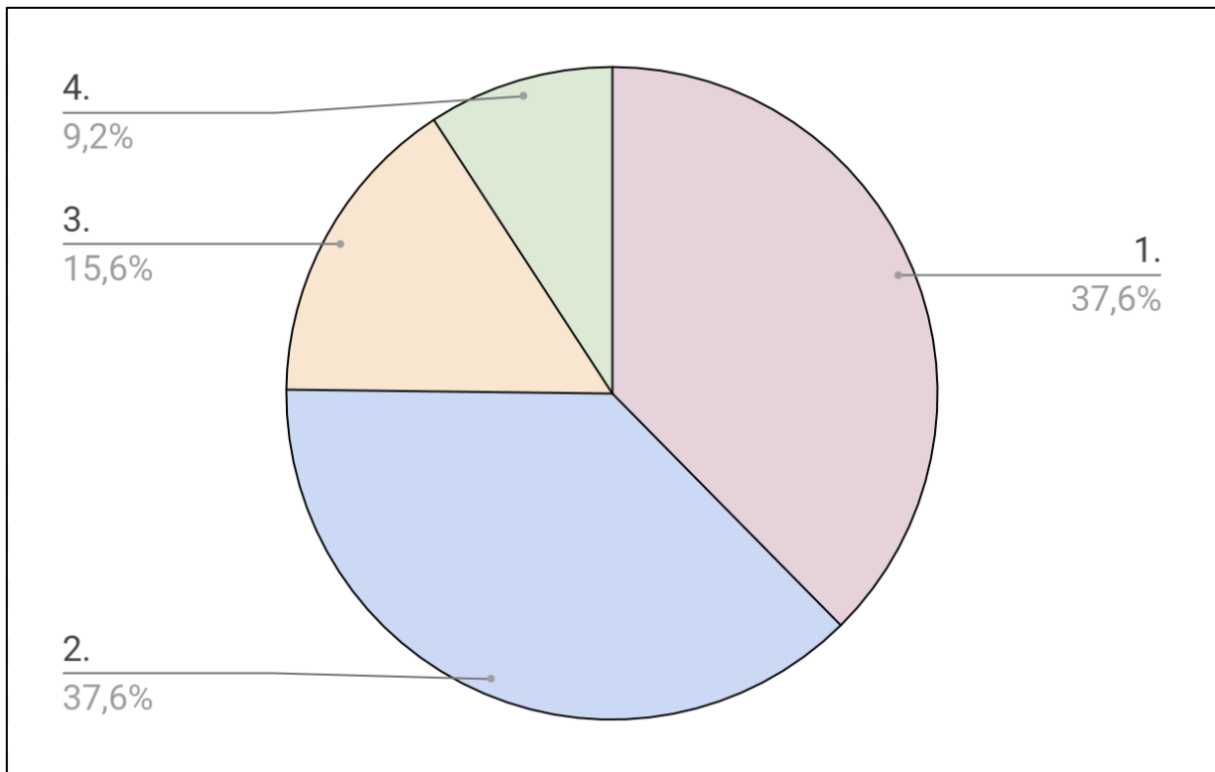
Opettajat halusivat lastenkirjojen välittävän arvoja jokaisesta neljästä eri opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvopohjaan pohjautuvan luokittelun yläluokasta, kuten taulukosta 8 ilmenee. Myös eniten toivottujen arvojen joukosta löytyy arvoja jokaisesta neljästä opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) yläluokasta, kuten aiemmin esitellystä taulukosta 7 voidaan havaita. Näin ollen opettajien lastenkirjoilta toivotut arvot korreloivat pitkälti opetussuunnitelman peräänkuuluttamien arvojen kanssa. Suurin osa lastenkirjoilta toivotuista arvoista lukeutuu 2. yläluokkaan, mutta arvomaininnoista suurin osa viittasi 1. yläluokan arvoihin. Toisin sanoen opettajat haluavat lastenkirjojen välittävän etenkin sosiaaliseen kanssakäymiseen ja itsensä kunnioittamiseen liittyviä arvoja ja hyveitä. Myös tasa-arvoa kohti pyrkivät arvot koetaan tärkeiksi.

Taulukko 7. Toivottujen arvojen abstrahointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) luokittelua mukaillen.

| OPPILAAN AINUTLAATUISUUS JA OIKEUS HYVÄÄN OPETUKSEEN (53) | | | | IHMISYYS, SIVISTYS, TASA-ARVO JA DEMOKRATIA (53) | | | |
|--|-----|----------------------|----|---|----|--------------------|----|
| elämä | 1 | herkkyys | 1 | armo | 1 | auttaminen | 2 |
| huumori | 1* | ilo | 1 | empatia | 5 | epäitsekkyys | 1 |
| itsekunnioitus | 13 | järjestelmällisyys | 1 | harkitsevaisuus | 2 | hyvyys | 6 |
| lapsuus | 1 | luottamus | 1 | kriittisyys | 0 | oikein toimiminen | 2 |
| perhe | 3 | periksiantamattomuus | 9 | oikeudenmukaisuus | 4 | puolustaminen | 3 |
| rakkaus | 2 | ratkaisukeskeisyys | 1 | rehellisyys | 5 | reiluus | 1 |
| syvällisyys | 0 | yhteistyö | 3* | rohkeus | 6 | sivistys | 1* |
| ystävyyys | 12* | ystävällisyys | 3 | tasa-arvo | 5 | toivo | 2 |
| | | | | tunnetaidot | 3 | työ | 1 |
| | | | | uskollisuus | 1 | vapaus | 2* |
| KULTTUURINEN MONINAISUUS RIKKAUTENA (22) | | | | KESTÄVÄN ELÄMÄNTAVAN VÄLTÄMÄTTÖMYYS (13) | | | |
| kunnioitus | 2 | suvaitsevaisuus | 20 | kohtuus | 1 | luonnon kunnioitus | 9 |
| | | | | vastuullisuus | 3* | | |

* arvo / arvoista osa vain osin toivotunlaisia

Kuten alla olevasta kuviosta 16 on havaittavissa, opettajat toivovat 1. ja 2. yläluokkaa edustavia arvoja yhtä paljon. Yhdessä nuo kaksi yläluokkaa edustavat kolmea neljäsosaa kaikista toivotuista arvoista. Koska kyseiseen kahteen yläluokkaan lukeutuu niin monta erilaista arvoa, voidaan vahvistaa, että opettajat haluavat lastenkirjojen välittävän monipuolisesti erilaisia arvoja.



Kuvio 16. Toivottujen arvojen esiintyvyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) luokittelua mukaillen.

Lastenkirjoista löydetty arvot suhteessa niiltä toivottuihin arvoihin

Kyselyyn vastanneet opettajat toivoivat lastenkirjojen pitävän sisällään seitsemää sellaista arvoa, joita he eivät luetutetuista lastenkirjoista tunnistanee. Yhteensä arvomainintoja toivottujen arvojen kohdalla oli aineistossa yhtä lailla seitsemän mainintaa enemmän kuin lastenkirjoista löydettyjen arvojen kohdalla. Lastenkirjoista löydettyjen arvojen suhdetta niiltä toivottuihin arvoihin havainnollistetaan taulukoissa 8a ja 8b. Kaikki aineistosta esiin nousseet arvot, sekä löydetty (kysymykset 1.3 ja 2) että lastenkirjoilta toivotut arvot (kysymys 3) on lueteltu taulukoissa 5a ja 5b aakkosjärjestyksessä allekkain vasemmanpuolimmaiseseen sarakkeeseen ja numeroitu. Toisessa sarakkeessa olevat luvut ilmentävät sitä, monestiko kyseinen arvo löydettiin viimeksi luetetuista lastenkirjoista (kysymys 1.3). Seuraavan sarakkeen luku viittaa puolestaan muista lukuvuoden aikana luetetuista kirjoista löydettyjen arvomainintojen määrään. Neljännestä sarakkeesta käy ilmi, monestiko löydetty arvot (kysymykset 1.3 ja 2) mainittiin aineistossa yhteensä. "Toivotut"-sarakkeen luvut kertovat sen, montako kertaa tiettyä arvoa luokanopettajien toimesta aineistossa toivottiin (kysymys 1.4). Toivottuihin arvoihin on laskettu mukaan sekä ne arvot, joiden vastaajat ilmoittivat olevan toivotunlaisia (kysymys 1.4) sekä ne arvot, joiden he nimesivät olevan sellaisia, joita toivoisivat

lastenkirjojen välittävän (kysymys 3). “Toivotut”-saraketta verrataan vaaleanharmaan “Löydetty 1.3” -sarakkeen lukuihin, ja näiden löydettyjen ja toivottujen arvojen mainintojen ero ilmoitetaan oikeanpuolimmaisessa sarakkeessa. Löydettyjen arvojen yhteenlaskettua lukemaa ei verrattu toivottuihin arvoihin siitä syystä, että kyselyssä kysyttiin vain viimeisimmäksi luetutettujen kirjojen arvojen kohdalla, ovatko ne toivotunlaisia. Sen sijaan kyselyssä ei selvitetty, ovatko muiden lukuvuoden aikana luetutettujen kirjojen arvot opettajien mielestä sellaisia, joita he haluaisivat lastenkirjojen välittävän. Eri merkintöjen ja värien selitteet taulukon tulkintaan liittyen löytyvät taulukon 8a alapuolelta.

Taulukoista 8a ja 8b nähdään, että lastenkirjojen toivotaan välittävän enemmän suurinta osaa kyselyssä mainituista arvoista kuin mitä niitä lastenkirjoista tunnistettiin (kysymykset 1.3 & 1.4 vs. 3). Kun verrataan luetutetuista lastenkirjoista löydettyjä arvoja niiltä toivottuihin arvoihin huomataan, että vain kolmessa tapauksessa löydettyjä arvoja ei toivottu yhtä paljon kun niitä löydettiin tai ne koettiin vain osin halutunlaisiksi (3/41). Yhdessätoista tapauksessa (11/41) löydettyjä arvoja esiintyi luetutetuissa lastenkirjoissa juuri sen verran kuin toivottiin. Lastenkirjojen toivottiin välittävän puolta arvoista (21/41) enemmän kuin mitä niitä luetutetuissa kirjoissa opettajien mukaan esiintyi. Huomattavasti enemmän toivottiin kahdeksaa arvoa (6/41). Toisin sanoen kahta kolmasosaa arvoista toivottiin lastenkirjoilta enemmän, kuin mitä niitä niistä löydettiin. Suurin epäsuhdanne löydettyjen ja toivottujen arvojen välillä oli itsekunnioituksen kohdalla, jota toivottiin yhdeksän yksikköä (+9) enemmän kuin mitä sitä luetutetuista kirjoista löydettiin. Lastenkirjoilta toivottiin luonnon kunnioitukseen liittyviä arvoja seitsemän yksikköä (+7) enemmän kuin lastenkirjoista löytyneitä siihen liittyviä arvoja oli. Kolmanneksi suurin ero oli periksiantamattomuuden kohdalla (+5), neljänneksi rehellisyyden (+4) ja viidenneksi ystävyys (+3-4*), tasa-arvon (+3) sekä oikeudenmukaisuuden (+3) kohdalla.

Taulukko 8a. Lastenkirjoista löydetty arvot (A-O) suhteessa lastenkirjoilta toivottuihin arvoihin opettajien kuvaamina.

| ARVOT | LÖYDETYT 1.3 | LÖYDETYT 2 | LÖYDETYT YHT. | TOIVOTUT | ERO |
|------------------------|-----------------|---------------|------------------|----------|-------|
| 1. armo | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 2. auttaminen | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 3. elämä | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 4. empatia | 3 | 3 | 6 | 5 | +2 |
| 5. epäitsekkyyks | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 6. harkitsevaisuus | 0 | 0 | 0 | 2 | +2 |
| 7. herkkyys | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 8. huumori | 1 | 0 | 1 | (1)* | 0- -1 |
| 9. hyvyys | 5 | 1 | 6 | 6 | +1 |
| 10. ilo | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 11. itsekunnioitus | 4 | 6 | 10 | 13 | +9 |
| 12. järjestelmällisyys | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 13. kriittisyys | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 14. kohtuus | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 15. kunnioitus | 0 | 0 | 0 | 2 | +2 |
| 16. lapsuus | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 17. luonnon kunnioitus | 2 | 3 | 5 | 9 | +7 |
| 18. luottamus | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 19. oikein toimiminen | 1 | 0 | 1 | 2 | +1 |
| 20. oikeudenmukaisuus | 2 | 2 | 4 | 4 | +2 |

verrattava sarake

*toivottuja arvoja on löydettyjä arvoja vähemmän tai ne ovat vain osittain toivotunlaisia

toivottuja arvoja on vähän löydettyjä arvoja enemmän

toivottuja arvoja on paljon löydettyjä arvoja enemmän

(arvo osin toivotunlainen)

Taulukko 8b. Lastenkirjoista löydetty arvot (P-Y) suhteessa lastenkirjoilta toivottuihin arvoihin opettajien kuvaamina.

| ARVOT | LÖYDETYT 1.3 | LÖYDETYT 2 | LÖYDETYT YHT. | TOIVOTUT | ERO |
|-------------------------|-----------------|---------------|------------------|----------|--------|
| 21. perhe | 2 | 0 | 2 | 3 | +1 |
| 22. perikiantamattomuus | 4 | 4 | 8 | 9 | +5 |
| 23. puolustaminen | 2 | 0 | 2 | 3 | +1 |
| 24. rakkaus | 1 | 1 | 2 | 2 | +1 |
| 25. ratkaisukeskeisyys | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 26. rehellisyys | 1 | 0 | 1 | 5 | +4 |
| 27. reiluus | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 28. rohkeus | 5 | 4 | 9 | 6 | +1 |
| 29. sivistys | 1 | 2 | 3 | (1)* | 0 – -1 |
| 30. suvaitsevaisuus | 13 | 9 | 22 | 20 | +7 |
| 31. syvällisyys | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 32. tasa-arvo | 2 | 0 | 2 | 5 | +3 |
| 33. toivo | 1 | 0 | 1 | 2 | +1 |
| 34. tunnetaidot | 2 | 4 | 6 | 3 | +1 |
| 35. työ | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 36. uskollisuus | 0 | 0 | 0 | 1 | +1 |
| 37. vapaus | 2 | 0 | 2 | 1 (+1)* | 0 – -1 |
| 38. vastuullisuus | 1 | 1 | 2 | 1 (+2) | 0 |
| 39. yhteistyö | 2 | 0 | 2 | 2 (+1) | 0 |
| 40. ystävyys | 8 | 12 | 20 | 11 (+1) | +3–4 |
| 41. ystävällisyys | 2 | 0 | 2 | 3 | +1 |

Kaiken kaikkiaan lastenkirjoista löydettyjen ja niiltä toivottujen arvojen välillä ei kuitenkaan ollut paljon eroa. Tämä voidaan huomata vertailemalla Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelun yläluokkien suhdetta toisiinsa havainnollistavia kuvioita 13 ja 16, jotka ensi silmäyksellä vaikuttavat lähes identtisiltä. Suurimmat erot kuvioiden välillä liittyvät

ekologisten ja vitaalisten arvojen yläluokkiin. Siinä missä ekologisia arvoja toivotaan lähes puolet enemmän kuin mitä niitä opettajien mukaan heidän luetuttamistaan lastenkirjoista löytyy, lastenkirjojen ei tarvitsisi opettajien mukaan välittää senkään vertaa vitaalisia arvoja kuin mitä heidän luetuttamansa lastenkirjat pitävät sisällään. Muuten Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun yläluokkien arvoja toivottiin lähes samassa suhteessa kuin mitä niitä lastenkirjoista tunnistettiin. Yhteys löytyi myös arvojen alaluokkien tasolta: Taulukosta 5 ilmi käyvien eniten toivottujen arvojen joukkoon lukeutuvat itsekunnioitus, ystävyys, periksiantamattomuus ja luonnonkunnioitus löytyivät myös eniten löydettyjen arvojen joukosta. Mielenkiintoista kyllä, edellä mainituista arvoista kolme (itsekunnioitus, ystävyys, periksiantamattomuus) kuuluvat opetussuunnitelman arvoluokittelun yläluokkaan 1. Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelussa ne kuuluvat kuitenkin jokainen eri yläluokkaan: itsekunnioitus ekologisiin arvoihin, ystävyys sosiaalisiin arvoihin, periksiantamattomuus eettisiin arvoihin ja luonnonkunnioitus ekologisiin arvoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) pohjautuvaa arvoluokittelua kuvastavat taulukot 3 ja 6 ovat pääpiirteittäin samankaltaiset. 3. yläluokan arvoja toivotaan täysin saman verran kuin mitä niitä luetutetuista lastenkirjoista löydettiin. Sen sijaan 2. yläluokka on kasvattanut merkitystään toivottujen arvojen ollessa kyseessä nousten 1. yläluokan kanssa yhtä tärkeäksi, mikä on selkeästi havaittavissa kuvioita 13 ja 16 vertailtaessa. 4. yläluokan merkitys on kolme prosenttiyksikköä suurempi toivottuja arvoja kuvastavassa kuviossa 16 kuin löydettyjä arvoja ilmentävässä kuviossa 13. Erot kuvioiden välillä ovat kuitenkin hyvin pienet.

Yleisesti ottaen opettajien lastenkirjoilta toivomat arvot olivat pitkälti samoja, mitä he luetuttamistaan lastenkirjoista löysivät. Voidaan siis ajatella opettajien onnistuneen valitsemaan mieleisiään arvoja välittäviä lastenkirjoja luetutettavaksi. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat toivovat pääosin lastenkirjallisuuden olevan tiettyyn ideologiaan sitoutumatonta mutta pääosin moderneja arvoja välittävää. Toisaalta lastenkirjojen henkilöhahmojen toivotaan olevan käytökseltään esimerkillisiä, mutta kirjojen halutaan myös “jättävän tilaa omille ajatuksille” (LO3) eikä olevan “osoittelevan opettavia” (LO2). Eräs vastaaja kuitenkin ounasteli jokaisesta lastenkirjasta löytyvän kyseenalaisia arvoja.

“Vaikea nyt sanoa yhtä esimerkkiä. Jokaisesta kirjasta varmaankin löytyy tällaisia arvoja.”
(LO12)

6.4 Tulosten yhteenveto

Alakoulun opettajien luetuttamien lastenkirjojen arvoja kartoittava verkkokysely toteutettiin toukokuussa 2020. Kyselyyn vastasi 25 opettajaa, joiden joukosta löytyi kaikkien alakoulun luokka-asteiden opettajia. Maantieteellisesti vastauksia saatiin ympäri Suomea, joskin noin puolet vastauksista tulivat Etelä-Suomesta. Vastaajat olivat 26-58 -vuotiaita naisia ja miehiä. Kyselyyn vastanneet alakoulun opettajat olivat lukuvuoden 2019-2020 aikana luetuttaneet 34 eri lastenkirjaa. Niille kertyi yhteensä 54 lukukertaa siitä johtuen, sillä osaa lastenkirjoista oli luetutettu useamman eri opettajan toimesta. Keskimäärin lastenkirjoja oli siis luetutettu lukuvuoden aikana kaksi opettajaa kohden. Vastauksissa mainitut luetutetut sadut ja muut tämän tutkimuksen kohdalla lastenkirjallisuuden ulkopuolelle rajatut teokset jätettiin kokonaan analyysin ulkopuolelle.

Millä perusteella opettaja valitsee luetutettavat lastenkirjat?

Syitä opettajien lukukirjavalintojen taustalla kartoittaessa kävi ilmi, että suurin osa valitsi yhteisesti luetutettavan lastenkirjan omiin tai oppilaiden mieltymyksiin perustuen. Osa vastaajista valitsi luetutettavan kirjan useammasta kuin yhdestä eri syystä. Toiseksi eniten lukukirjoja valittaessa vaakakupissa painoi kirjan status eli klassikko-asema, minkä yksitoista vastaajaa ilmoitti vaikuttaneen viimeisimpään kirjavalintaan. Arvot ja kirjan saatavuus vaikuttivat lastenkirjan valintaan kolmanneksi eniten. Myös kirjan pedagogisuus eli lähinnä linkittyminen opetettavaan oppisisältöön oli opettajille tärkeä valintaperuste. Ylipäätään moni opettaja koki kirjallisuus- ja arvokasvatuksen kouluissa tärkeiksi, kuten seuraavista sitaateista käy ilmi:

“Arvoihin ja asenteisiin pystyy vaikuttamaan paljon alakoulussa, ja niitä ei voi koulussa käsitellä liikaa” LO15

“Koen kirjallisuuskasvatuksen yhdeksi tärkeimmistä tehtävistäni luokanopettajana. On hienoa johdattaa nykylapsia tarinoihin sisälle.” LO21

“Lukemisen, niin open ääneen lukemisen, oppilaiden oman tai erilaisissa ryhmissä lukemisen, merkitystä ei voi korostaa liikaa. Haluaisin välittää lapsille oman rakkauteni kirjoihin ja niiden maailmoihin. Olivatpa ne sitten ns. oikeita kirjoja, e-kirjoja tai äänikirjoja.” LO25

Millaisia arvoja ne lastenkirjat opettajien mukaan sisältävät, joita he luetuttavat oppilaillaan?

Kyselyn vastaajat kuvailivat yhteensä 23 kirjan arvoja vastauksissaan. Näistä kirjoista löydettiin 32 eri arvoa, joita kuvailtiin lukuisin eri sanoin ja ilmaisin. Luetetuissa lastenkirjoissa esiintyi opettajien mukaan seuraavia arvoja: armo, auttaminen, elämä, empatia, huumori, hyvyys, ilo, itsekunnioitus, järjestelmällisyys, kriittisyys, lapsuus, luonnonkunnioitus, luottamus, oikein toimiminen, oikeudenmukaisuus, perhe, periksiantamattomuus, puolustaminen, rakkaus, rehellisyys, rohkeus, sivistys, suvaitsevaisuus, syvällisyys, tasa-arvo, toivo, tunnetaidot, vapaus, vastuullisuus, yhteistyö, ystävyys ja ystävällisyys. Yhteensä arvomainintoja vastauksissa tehtiin 134 kappaletta lastenkirjoista löydettyjen arvojen kohdalla. Näistä arvoista lastenkirjallisuudessa opettajien mukaan eniten esiintyivät suvaitsevaisuus (22/134), ystävyys (20/134), itsekunnioitus (10/134), rohkeus (9/134) ja periksiantamattomuus (8/134).

Arvot jaettiin yläluokkiin kahden eri arvoluokittelun perusteella, joita vertailtiin toisiinsa. Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelu koostuu yhdestätoista eri arvojen yläluokasta, joihin lukeutuu 0-13 eri arvoa kuhunkin, yhteensä 32 eri arvoa. Yläluokat ovat *esteettiset arvot* (1/32), *hedonistiset arvot* (1/32), *tiedolliset arvot* (1/32), *uskonnolliset arvot* (2/32), *vitaaliset arvot* (2/32), *eettiset arvot* (13/32), *mahtiarvot* (0/32), *oikeusarvot* (2/32), *sosiaaliset arvot* (7/32), *egologiset arvot* (2/32) ja *ekologiset arvot* (1/32). Luokittelun mukaan *eettiset arvot* olivat 43 prosentilla vahvimmin edustettuina opettajien lastenkirjoista nimeämistä arvoista (58/134). *Eettisten arvojen* jälkeen eniten arvoja sijoittui *sosiaalisten arvojen* yläluokkaan (36/134), joita oli 27 prosenttia kaikista arvoista. Kolmanneksi eniten arvoja lukeutui itsekunnioituksen ja tunnetaidot sisällään pitävään *egologisten arvojen* luokkaan (16/134). Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokittelu piti sisällään myös kaksi eri pääluokkaa: perusarvot ja kompleksiarvot. Näistä jälkimmäinen pääluokka kattoi suurimman osan arvoista (100/134). Niiniluodon luokitteluun lisäämät kategoriat *egologiset arvot* ja *ekologiset arvot* eivät lukeutuneet perus- ja kompleksiarvojen pääluokkiin, vaan muodostin niistä oman pääluokkansa, joka oli pääluokista arvoedustukseltaan toiseksi suurin (21/134). Lastenkirjoista löydettyistä arvoista kolmesta (13/134) mainintaa sisältyi perusarvojen pääluokkaan.

Toinen arvoluokittelu perustui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) arvopohjaa käsittelevän luvun alalukuihin. Niiden pohjalta luotu arvoluokittelu pitää sisällään neljä yläluokkaa, joista kukin edustaa yhtä opetussuunnitelman arvoja koskevan luvun alaluvuista. Ensimmäinen luokka on nimeltään "Oppilaan

ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”. Yläluokkaan kuuluu 14 eri arvoa (14/32), jotka mainitaan aineistossa lastenkirjoista löydettyjä arvoja koskevien kysymysten kohdalla yhteensä 57 kertaa (57/134). Seuraavaksi parhaiten lastenkirjoista löydettyjä arvoja edustaa toinen yläluokka nimeltään “Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia”, joka pitää sisällään viisitoista arvojen alaluokkaa (15/32), joiden edustamia arvoja mainittiin aineistossa yhteensä 47 kertaa (47/134) löydettyjen arvojen kohdalla. Kolmas yläluokka, “Kulttuurinen moninaisuus rikkautena”, sisältää vain yhden arvon (1/32), joka kuitenkin mainittiin opettajien mukaan lastenkirjoissa huimat 22 kertaa (22/134). Neljäs kategoria kantaa nimeä “Kestävän elämäntavan välttämättömyys”, ja siihen kuuluu kaksi eri arvoa (2/32), jotka mainittiin yhteensä kahdeksan kertaa (8/134).

Alakoulun opettajien luetuttamat lastenkirjat pitivät siis sisällään monenlaisia arvoja. Määrällisesti eniten arvoista mainittiin suvaitsevaisuus ja ystävyys. Ahlmanin ja Niiniluodon yläluokista ylivoimaisesti eniten lastenkirjoista löydettyistä arvoista edustivat eettiset arvot sekä sosiaaliset arvot, joista jälkimmäiseen ystävyys arvona sijoittui, ja ensimmäinen piti sisällään suvaitsevaisuuden. Opetussuunnitelmaan pohjautuvassa luokittelussa suvaitsevaisuus sisältyi ainoana arvona kulttuurista moninaisuutta edustavaan 3. yläluokkaan, joka sijoittui vasta kolmanneksi neljästä yläluokasta arvomainintojen määrän perusteella. Merkittävin kyseisen luokittelun yläluokista oli oppilaan ainutlaatuisuuteen ja opetuksen hyvään laatuun liittyvä 1. yläluokka, johon ystävyys lukeutui muiden sosiaalisten arvojen muassa. Tasa-arvoa vahvasti edustava 2. yläluokka, joka sisälsi toiseksi eniten mainittuja arvoja. Kyseinen yläluokka pitää sisällään monia Ahlmanin ja Niiniluodon määrittelemiä eettisiä arvoja. Kaiken kaikkiaan opettajien luetuttamissa kirjoissa painottuivat siis eettiset ja sosiaaliset arvot.

Millaisia arvoja opettajat halusivat lastenkirjojen välittävän?

Luetutuista lastenkirjoista lähes kaikki pitivät kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä sisällään hyviä arvoja. Vain kolme opettajaa ilmoitti, että heidän viimeksi luetuttamansa lastenkirjojen arvot olivat vain osittain halutunlaisia. Lastenkirjojen toivottiin välittävän yhteensä 39 erilaista arvoa. Niistä 30 oli samoja arvoja kuin mitä opettajat olivat lastenkirjoista löytäneetkin. Arvoluokkia löydettiin tämän tutkimuksen yhteydessä 41 kun mukaan luetaan sekä lastenkirjoista löydetty että niiltä toivotut arvot. Kaiken kaikkiaan opettajien viimeksi luetuttamat lastenkirjat eivät välittäneet yhtä paljon arvoja kuin opettajat yleisesti ottaen halusivat lastenkirjojen välittävän. Ero löydettyjen ja toivottujen arvojen kohdalla oli suurin

itsekunnioituksen, luonnon kunnioituksen ja periksiantamattomuuden kohdalla. Suurin osa opettajien luetuttamista lastenkirjoista tunnistamista arvoista oli kuitenkin samoja, mitä he lastenkirjojen toivoivat välittävän. Voidaan siis todeta opettajien onnistuneen hyvin lukukirjojen valinnassa niiden arvojen suhteen

Eniten lastenkirjojen toivottiin välittävän suvaitsevaisuutta. Itsekunnioitus ja ystävyys lukeutuivat niin ikään eniten toivottujen arvojen joukkoon. Neljänneksi eniten lastenkirjojen toivottiin välittävän luonnonkunnioitusta ja periksiantamattomuutta. Nämä viisi eri arvoa edustivat kaikkia opetussuunnitelman arvoluokittelun yläluokkia, jolloin voidaan ajatella opettajien ja opetussuunnitelman toivomusten arvojen suhteen pitkälti kohtaavan. Opettajien pohdintoihin perustuen voidaan todeta, että opettajat toivovat lastenkirjoilta syvyyttä, eivät pelkkää viihhteellisyyttä ja didaktisuutta. Oikeudenmukaisuutta ja sen ajamista pidettiin tärkeänä, vaikka se ei yltänytkaan listan kärkeen löydettyjen tai toivottujen arvojen kohdalla. Ylipäättään opettajat toivoivat lastenkirjojen olevan tiettyyn ideologiaan sitoutumattomia ja pääosin demokraattisen yhteiskunnan arvoja välittäviä.

Lastenkirjoilta toivottujen arvojen verrannaisuus niistä löydettyihin arvoihin

Lastenkirjoista löydetyt arvot ovat hyvin samankaltaiset kuin arvot, joita lastenkirjojen toivotaan välittävän. Radikaaleimmat erot ovat Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelun perusteella vitaalisten ja ekologisten arvojen kohdalla, joista jälkimmäisiä toivotaan huomattavasti löydettyjä enemmän ja ensimmäisiä huomattavasti vähemmän. Muuten erot kyseisen luokittelun edustamien yläluokkien välillä toivottujen ja löydettyjen arvojen suhteen ovat hyvin pienet. Yhtä lailla opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) yläluokkien esiintyvyyden vastaavuus on suuri löydettyjä ja toivottuja arvoja tarkastellessa. 2. ja 4. yläluokan merkitys on hiukan suurempi lastenkirjoilta toivottujen kuin niiltä löydettyjen arvojen suhteen, kun 1. ja 3. yläluokan merkitys on puolestaan hieman pienempi toivottuja arvoja löydettyihin verrattaessa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat ovat onnistuneet valikoimaan lukukirjansa siten, että niistä löytyvät arvot edustavat suurimmilta osin myös opettajien lastenkirjoilta toivomia arvoja.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen voidaan ajatella olevan lähtökohtaisesti eettistä, mikäli tutkija itse ymmärtää problematiikan, joka liittyy eettisiin kysymyksiin (Eskola ja Suoranta, 2000, s. 52). Ottaen huomioon, että tutkimusaiheeni liittyy sisällöltään vahvasti etiikkaan, voi todeta pohtineeni eettisiä kysymyksiä paljon tätä tutkimusta tehdessäni sekä tutkimuksen sisältöön että sen toteutukseen liittyen. Vaikka tutkimus itsessään käsittelee arvoja, tarkoitukseni ei ole arvottaa arvoja tai lastekirjoja. Sen saavat tämän tutkimuksen puitteissa tutkimusjoukkoni, alakoulun opettajat. Lichtmanin (2013) mukaan tutkimuksen eettisyyteen liittyvät muun muassa tutkittavan anonymiteetin säilyminen, tutkimusluvan kysyminen, luottamuksellisuus ja utelamattomuus. Näiden toteutumisesta pidin tutkimusta tehdessäni huolen.

Kyselyä aineistonkeruumenetelmänä voidaan kritisoida siitä, että se ei ole menetelmänä täysin inklusiivinen. Kyselyn täyttämiseen sisältyy sen lähettäneen tutkijan puolesta se ennakkoletus, että vastaaja paitsi näkee ja osaa kirjoittaa, myös kykenee ilmaisemaan itseään riittävän hyvin kirjallisessa muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 75). Kun kyseessä ovat yliopistokoulutuksen saaneet suomalaiset opettajat, voidaan olettaa, että lähtökohtaisesti jokainen potentiaalinen vastaaja osaa lukea ja kirjoittaa. Aineistonkeruu tapahtui aikana, jolloin Suomessa osa kouluista toteutti opetusta etänä johtuen maailmanlaajuisesta COVID-19 viruksen aiheuttamasta pandemiasta. Sen valossa kyselyn toteuttaminen verkossa oli enemmänkin kuin perusteltua. Tähän tilanteeseen verkkokysely siis sopi mainiosti.

Hyödynsin kyselyn luomisessa Google Formsia, joka oli minulle entuudestaan tuttu työkalu. Sen hyviin ominaisuuksiin kuuluu muun muassa se, että se muodostaa vastauksista automaattisesti kuvaajia, joita pystyin hyödyntämään suoraan tai hiukan muokattuina tutkimuksessani. Sen tietosuoja ei ole aivan yhtä hyvä kuin esimerkiksi Webropolissa. Minulla ei kuitenkaan ollut maksutonta pääsyä Webropolin kaltaisille paremmin suojatuille alustoille, mikä vaikutti myös päätökseeni valita Google Forms työkaluksi. On hyvin epätodennäköistä, että kukaan ulkopuolinen pyrkisi tarkastelemaan aineistoa luvatta. Aineistoon käsiksi pääseminen vaatii lisäksi salasanan, joten vain minulla on pääsy kyselyyn saamiini vastauksiin ja muihin tutkimukseen liittyviin tekstitiedostoihin. Kuten tutkittaville on luvattu, en myöskään tule hyödyntämään tämän tutkimuksen tuloksia muualla kuin tässä pro gradu -tutkimuksessa.

Tutkimuksen osallistujille on tehtävä selväksi osallistumisen vapaaehtoisuus sekä informoitava tutkimuksen luonteesta (Eskola & Suoranta, 2000, s. 56). Kerroin tutkimuksen

vapaaehtoisuudesta sekä tutkimuksen aiheesta kyselyn saatekirjeessä. Osa tutkimukseen osallistujista osallistui tutkimukseen omasta aloitteestaan Facebook-ryhmään jaetun linkin kautta. Osa potentiaalisista tutkimusosallistujista lähestyin sähköpostitse pyytäen heitä ottamaan osaa tutkimukseen. Lähetin tutkimuskutsut opettajien julkisiin työ sähköpostiosoitteeseen, jotka löytyivät kunnan tai koulun julkisilta verkkosivuilta. Tutkimuspyynnön kohdennetusti saaneet tai sen Facebookissa nähneet todennäköisesti osallistuivat tutkimukseen ainakin osin siitä syystä, että aihe jollain tapaa kiinnosti heitä. Näin ollen on mahdollista, että tutkimukseen ei edes saatu vastauksia sellaisilta opettajilta, jotka eivät pohdi opetuksen tai kirjallisuuden arvoja tai ylipäänsä pidä kirjallisuuskasvatusta tärkeänä. Tämä tietenkin heijastuu tutkimuksessa saatuihin vastauksiin. Tieto siitä, että tutkimus koskee lastenkirjojen arvoja, on myös voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien vastauksiin. On mahdollista, että osa vastaajista on tiedostaen tai tiedostamatta antanut sellaisen kuvan, että tuntee luetuttamansa kirjat paremmin kuin oikeasti ne tuntee, tai väittänyt arvojen olevan suuremmassa roolissa lukukirjojen valinnassa kuin ne tosiasiaassa ovat olleet. Tällaisessa tapauksessa tutkimusaineisto voi siis olla jossain määrin vääristynyttä.

Tutkimusta tehdessä on keskeistä ansaita osallistujien luottamus sekä säilyttää heidän anonymiteettinsä (Eskola & Suoranta, 2000, s. 56). Koska en omassa tutkimuksessani tavannut osallistujia kasvotuksin, luottamuksen saaminen oli erilaista kuin esimerkiksi haastattelututkimuksissa. Pyrin herättämään tutkimusjoukossa luotettavuutta viestinnälläni sekä esittelemällä itseni ja antamalla yhteystietoni. Näin osallistujilla oli mahdollisuus olla minuun halutessaan yhteydessään myös esimerkiksi sähköpostitse. Suojasin tutkittavien anonymiteettiä siten, että en paljasta heidän henkilöllisyyttään tässä pro gradu -tutkimuksessa, eikä heidän identiteettinsä ole pääteltävissä tässä tutkimuksessa esitellyn heitä koskevan informaation perusteella. Nämä ovatkin Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan tärkeitä asioita anonymiteetin säilyttämiseen liittyen (s. 57). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksessa kartoitettiin vastaajien taustatietoja, joista kävi ilmi vastaajakunnan monipuolisuus. Vastaajien maantieteellinen jakauma edustaa hyvin Suomen populaation jakautumista, ja sukupuolijakauman suhdanne kuvastaa ammattikunnan sukupuolijakaumaa. Harmillisesti vastaajista yksikään ei kuitenkaan edusta muunsukupuolisia, joita alalla varmasti kuitenkin on. Vastauksia saatiin laajasti eri ikäisiltä opettajilta, joskaan ei aivan eläkeiän kynnyksellä olevilta opettajilta.

Tutkimusaineiston analyysiin sisältyy omat ongelmansa (Lichtman, 2013, s. 61), sillä tutkijana minulla oli valta, vaikkakaan ei kenties oikeutusta, rajata tutkimustietoa pois saaden täten tutkimustulokset näyttäytymään vääristyneessä valossa. Tämä ei kuitenkaan ollut missään nimessä tarkoitukseni, vaan pyrin päinvastoin läpinäkyvyyteen, rehellisyyteen ja luotettavuuteen. Pyrin positoimaan itseni tutkimuksen ulkopuolelle, sillä objektiivisuus nähdään perustavanlaatuisena perinteisen tutkimuksen perusolettamuksena (Lichtman, 2013, s. 9). Täysin objektiivisen tutkimuksen tekeminen on mahdotonta, ja omat ajatukseni ja arvoni välittyvät esimerkiksi tutkimusaiheen valinnassa ja rajauksessa sekä tutkimuksessa hyödyntämässäni tai sen ulkopuolelle rajaamassa teoriassa. Tutkimuksen tekoon sisältyy myös monia eri päätöksentekohetkiä, joissa tutkijan tulee ottaa etiikka huomioon (Eskola ja Suoranta, 2000, s. 52). Vältin kuitenkin oman subjektiivisen näkemykseni verbalisointia silloin kun se ei ole tarpeen, ja pyrin esittelemään tutkimuksessani monipuolisesti teoriaa, jotta tutkimuksen lukeva voi muodostaa aiheesta oman käsityksensä. Tavoittelin objektiivisuutta myös lähteiden valinnassa ja tarkastelussa, joita olenkin tarkastellut kriittisesti. Tutkimuksen teorian voidaan olettaa olevan lähtökohtaisesti luotettava, perustuuhan se tieteellisiin julkaisuihin. Asiaan kuuluvasti viittasin aina julkaisuun tai henkilöön, jonka ajatuksia tai tutkimusta esittelin tutkimuksessani (Finnish Social Science Data Archive).

Kirjallisuutta tutkittiin enemmän 1980-1990-luvuilla, mistä johtuen moni kirjallisuutta käsittelevä lähteeni on niiltä ajoilta. Kun tuoretta tutkimusta aiheesta ei juuri edes ole, on minun ollut tyytyminen astetta vanhempiin lähdeoteksiin. Osa käyttämistäni vanhemmista lähteistä omaa kuitenkin klassikko-statusen, minkä vuoksi niiden käyttö on perusteltua. En itse ajattele kirjallisuuden vanhenevan, vaan ajattelen vain tavan, jolla sitä tulkitaan, muuttuvan ajan myötä. Sen vuoksi en koe ongelmalliseksi sitä, että sitä koskevat lähteeni eivät ole viime vuosilta. Olen kuitenkin pyrkinyt nostamaan tuoreita lähteitä vanhempien lähteiden rinnalle aina kun niitä on ollut saatavilla. Tutkimuksen teoria onkin ikään kuin läpileikkaus lastenkirjallisuuden kehityksestä, moraalifilosofiasta sekä moraalisen ja kognitiivisen kehityksen teorioista. Mainitun teorian linkittäminen aineistoanalyysiin perustuvaan uuteen tutkimustietoon tekee tutkimuksestani ainutlaatuisen ja tärkeän osan tutkimuskenttäänsä tutkimusta.

Mikäli toteuttaisin tämän tutkimuksen uudestaan, hioisin kyselyä vielä hiukan. Ensinnäkin sisällyttäisin siihen jo alun perin arvon määritelmän, jotta se olisi vastaajille selkeä. Toiseksi, muuttaisin kyselyn rakennetta siten, että opettajien aiemmin luetutetuista kirjosta kysyttäisiin

amat kysymykset samalla tavalla kuin heidän viimeksi luetuttamaansa kirjaan liittyen. Toisaalta kyselyn pitäminen kompaktina palveli sitä, että vastaajat jaksaisivat vastata jokaiseen kysymykseen huolella. Näin takasin mielestäni laadukkaammat ja luotettavammat vastaukset kuin kovin pitkällä ja yksityiskohtaisella kyselyllä. Kyselyn rakenne avoimine ja suljetuine kysymyksineen toi myös vastauksiin vaihtelua, ja mahdollisti sekä niiden numeraalisen että laadullisen analysoinnin, jotka tukivat toisiaan ja paransivat näin tutkimuksen luotettavuutta.

8 Pohdinta

Tämä tutkimus yhdistää kaksi erilaista teemaa ja kiinnostuksen kohdettani: lastenkirjallisuuden ja arvopohdinnot. Pettymyksekseni huomasin jo kandidaatin tutkielman aihetta valitessani, ettei kyseistä aihetta oltu juuri tutkittu. Päädyin siis tekemään aiheesta peräti kaksi tutkielmaa, joista tämän pro gradu -tutkielman avulla pääsin tekemään syväluotaavampaa tutkimusta opettajien näkemyksistä ja toivomuksista liittyen lastenkirjojen arvoihin sekä syistä lukukirjavalintojen taustalla. Pyrin tutkimuksen avulla selvittämään, onko lastenkirjan arvoilla vaikutusta siihen, valitseeko luoknaopettaja sen luokalle luetutettavaksi. Lisäksi toivoin, että viimeistään tutkimuskyselyyn osallistuessaan opettajat tulisivat pohtineeksi kirjallisuuden välityksellä tapahtuvaa arvokasvatusta. Moni opettajista ilokseni kertoikin pitävänsä arvokasvatusta ja kirjallisuuskasvatusta merkityksekkäänä. Koska juuri lastenkirjoja, arvoja ja kasvatusta yhdistävää tutkimusta ei olla tällaisenaan tehty, ei saamiani tuloksia voida suoraan verrata aiempaan tutkimukseen. Tästä johtuen tämän tutkimuksen teoria on kuin eräänlainen keskenään erilaisia aiheita yhdistelevä tilkkutäkki, joka toivoakseni muodostaa kuitenkin johdonmukaisen ja loogisen kokonaisuuden. Saamieni tulosten yksittäisiä osia voitiin verrata tutkimuksen teoriaan, mutta teoriaosuuden olennaisempi tehtävä oli nähdäkseni tarjota lukijalleen kattava kuva tutkimuksen monimuotoisesta kontekstista. Toivonkin, että tutkimuksen lukevat saavat teoriaosuudesta eväitä arvokysymysten pohdintaan ja pohjan tutkimustulosten sisällön kriittiselle tarkastelulle.

Kolmeen tutkimuskysymykseeni saamista vastauksista käy ilmi, että osa luokanopettajista valitsee luokalleen lukukirjan ainakin osittain kirjan sen sisällään pitämien arvojen perusteella. Lisäksi opettajien lukukirjavalintoihin vaikuttavat etenkin opettajan ja oppilaiden omat mieltymykset ja toivomukset. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat löysivät lastenkirjoista laajan kirjon erilaisia arvoja, joiden joukossa painottuivat eniten sosiaaliset ja eettiset arvot. Luetutetun lastenkirjallisuuden arvoista löytyi myös yhteys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) arvopohjaa koskevassa luvussa listattuihin arvoihin. Opettajien toivomukset lastenkirjojen tehtävään liittyen vaihtelivat laidasta laitaan: osa toivoi lastenkirjallisuudelta didaktisuutta ja esimerkillisyyttä, kun osa puolestaan halusi lastenkirjallisuuden ohjailevan lapsen mielipiteitä mahdollisimman vähän ja olevan ideologioista vapaa. Olipa eräs vastaajista sitäkin mieltä, ettei lastenkirjallisuus ylipäättään välitä arvoja.

Eräs opettajista pohti sitä, onko tänä päivänä enää mielekästä, että opettaja valitsee koko luokalle yhteisen luettavan kirjan. Muutama vastaaja halusikin kertoa, että heidän luokallaan oppilaat saavat yleensä itse valita lukemansa kirjat, vaikka siitä ei kyselyssä kysyttykään. Vastausten perusteella vaikutti siltä, että osa opettajista pelkäsi tulevansa vastaustensa perusteella kyseenalaistetuksi tai väärinymmärretyksi, ja koki siksi tarpeelliseksi spesifioida tai puolustella niitä. Kenties kyselyyn vastanneet opettajat halusivat tulla nähdyksi sellaisina esimerkillisinä moraalisinä roolimalleina, jollaisina heidän arvokasvattajina tulisi yleisen näkemyksen mukaan olla. Tämän kyselyn kohdalla ei tosiaankaan huomioitu niitä kirjoja, joita oppilaat ovat itse saaneet valita omaksi luettavakseen koulussa, mikä lienee tänä päivänä yleisempää kuin se, että opettaja valitsisi koko luokalle yhteisen lukukirjan. Näin ollen tämän tutkimuksen puitteissa saatu tietämys alakoulussa luettujen lastenkirjojen arvoista on rajallinen, sillä lasten itse luettavaksi valitsevat lastenkirjat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Koin mielenkiintoiseksi tarkastella, mitä arvoja opettajat toivoivat lastenkirjallisuuden välittävän, ja miten he arvoja kuvailivat. Opettajien vastauksista useasti esiin nousutta suvaitsevaisuutta muun muassa kuvailtiin monin eri sanakääntein, mistä ilmeni, kuinka suvaitsevaisia arvoja opettajat tosiassa lastenkirjoilta oikeastaan toivoivat. Tämä oli nähtävissä vertaillen ilmaisia, jotka vaihtelivat “erilaisuuden sietämisestä” “erilaisuuden arvostamiseen”. Vaikka näissä ilmaisuissa on suuri vivahde-ero, oli minun kuitenkin tulkittava niiden liittyvän samaan arvoon – suvaitsevaisuuteen. Osan vastauksista paistoi läpi se, ettei arvon käsite ollut heille läpeensä tuttu. Olin olettanut, että arvon käsite olisi kaikille ennestään tuttu, mistä syystä en alun perin sisällyttänyt sen määritelmää kyselyyn. Lisäsin sen sinne erään vastaajan kommentoitua, ettei arvon käsite ollut hänelle aivan selvä. Täten kaikki vastaajat eivät kyseistä arvon määritelmää nähneet kyselyyn vastatessaan. Toisaalta en ollut halunnut sisällyttää arvon määritelmää kyselyyn siitä syystä, ettei se ohjaile vastaajien vastauksia liikaa. Yllätyin vastauksissa myös siitä, kuinka paljon lastenkirjallisuudessa ja opettajien toiveissa sen arvoista korostui periksiantamattomuus. Kenties kyseessä on kulttuurisidonnainen sisunakin tunnettu arvo, joka ei välttämättä olisi korostunut eri kulttuurista tulevien opettajien vastauksissa, mikäli kysely olisi toteutettu jossakin muussa maassa. Toivon, että vastaava kysely toteutettaisiin joskus jossakin muussa maassa, sillä tulokset saattaisivat olla hyvinkin erilaiset ja kiintoisat.

Tutkimuksen tuloksia peilattiin kahteen eri arvoluokitteluun, mikä oli mutkikasta johtuen siitä, kuinka erilaisia luokittelut keskenään olivat. Aluksi aioin luoda täysin oman tavan luokitella

arvot, mutta tehtävä oli haastavampi kuin mitä olin osannut odottaa. Pyöriteltyäni arvoja aikani yrittäen luokitella niitä loogisesti totesin, etten kykene itse luomaan vedenpitävää arvoluokittelua. Silloin aloin tutkia olemassa olevia arvoluokitteluita, ja törmäsin Ahlmanin ja Niiniluodon luokitteluun. Ahlmanin luokittelu 1900-luvun alkupuolelta vaikutti eittämättä hiukan vanhanaikaiselta, joten Niiniluodon siihen lisäämät kaksi teoriaa päivittivät sitä mielestäni hienosti nykypäivään. Huolimatta siitä, että luokittelussa oli monta eri yläluokkaa, ei jokainen opettajien lastenkirjoista löytämistä tai niiltä toivomista arvoista mielestäni luontevasti kuitenkaan istunut johonkin yläluokasta. Vaikka luin Ahlmanin (1939) arvoluokittelun esittelevän teoksen huolella, en yksinkertaisesti löytänyt jokaiselle arvolle omaa paikkaansa. Jouduin siis tulkitsemaan teoriaa, ja sijoittelemaan luokituksen ulkopuolelle jääneet arvot valmiisiin yläluokkiin oman logiikkaani mukaisesti. Tämän vuoksi joku muu olisi mitä todennäköisimmin analysoinut tämän tutkimuksen aineiston osin eri tavalla.

Sain analyysiä tehdessäni ajatuksen verrata myös opettajien lastenkirjoista löytämiä ja niiltä toivomia arvoja myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) nimettyihin arvoihin nähdäkseni, miten hyvin opettajien henkilökohtaiset arvot edustavat kansallisen opetussuunnitelman arvopohjaa. Toisaalta oli kiintoisaa selvittää, missä määrin lastenkirjallisuuden arvot kohtasivat opetussuunnitelman arvot. Arvoluokittelujärjestelmän luominen opetussuunnitelman arvopohjaa koskevan luvun perusteella oli kuitenkin kaikkea muuta kuin helppoa. Osa arvopohjaa koskevan luvun alaluvuista vaikutti toimivan kattona toinen toistaan erilaisemmille arvoille, kun taas niistä osa edusti järkeenkäyviä ja selkeitä arvoryppäitä. Siitä syystä luomani luokittelu on subjektiivissävytteinen tulkinta opetussuunnitelman esittelemistä arvoryppäistä. Arvoluvussa ei suinkaan mainittu kaikkia opettajien mainitsemia arvoja, mistä syystä arvojen luokittelu ei tämänkään luokittelujärjestelmän kohdalla ollut yksinkertaista, etenkin kun yläluokkia oli vain neljä, toisin kuin Ahlmanin ja Niiniluodon luokittelussa. Nämä kaksi luokittelua eroavat toisistaan monella tapaa, mutta niiden molempien hyödyntäminen tässä tutkielmassa on mielestäni perusteltua: Niistä toinen edustaa tunnustettua ja vakiintunutta teoriaa, ja toinen ilmentää Suomen opetussuunnitelman arvopohjaa. Kaiken kaikkiaan luokittelut täydensivät toisiaan.

Vaikka tässä tutkielmassa korostetaan jokaisen lastenkirjan pitävän välittävän arvoja ja jokaisen opettajan olevan arvokasvattaja, ei voida tarkasti tietää, kuinka paljon lastenkirjallisuus oikeastaan vaikuttaa lasten moraaliin. Tutkielmassa todetaan moraalisen kehityksen riippuvaisuus kognitiivisen ajattelun tasosta sekä näiden yhteys lapsen sosiaaliseen

ympäristöön ja yhteiskuntaan, mutta varmoja todisteita siitä, missä määrin ympäristö loppujen lopuksi vaikuttaa lapsen moraaliin, ei ole. On siis hyvinkin mahdollista, etteivät kirjojen arvot juurikaan vaikuta lasten moraaliin. En kuitenkaan ole itse taipuvainen uskomaan näin, vaan ajattelen kaunokirjallisuudella olevan osaltaan merkitystä lapsen moraalin muodostumiselle. On hyvä kuitenkin pitää mielessä, miten moni muu taho vaikuttaa lapsen moraaliin mukaan lukien opettaja, perhe, ystävät, valmentajat, sukulaiset, muut läheiset, media ja viihde ja niin edelleen. Vaikka lapsen lukemat kaunokirjat muodostaisivat vain murto-osan niistä lähteistä, jotka vaikuttavat hänen arvopohjaansa, on niitä valitessa ja kirjoittaessa hyvä pitää mielenä, että niiden henkilöhahmot toimivat lapsen samastumisen kohteena ja eettiset dilemmat mahdollistavat lapselle reflektoinnin paikkoja.

Uskon tämän tutkimuksen toimivan hyvänä pohjana ja vertailukohtana jatkossa aiheesta tehtävälle tutkimukselle. Jatkotutkimusmahdollisuuksia tällä tutkimuksella on paljon. Pelkästään tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa olisi riittänyt runsaasti analysoitavaa. Opettajien näkemyksiä samaisen lastenkirjan sisältämistä arvoista olisi ollut jännittävä tutkia, sillä on epätodennäköistä, että edes kaksi opettajaa olisivat löytäneet samasta teoksesta täsmälleen samat arvot. Näitä opettajien löytämiä arvoja olisi sitemmin mielekästä verrata kirjallisuudentutkijoiden tulkintoihin kirjallisuuden arvoista. Yhtä lailla tutkimuksen toteuttaja voisi itse lukea kyseisen teoksen, ja verrata lastenkirjasta itse löytämiään arvoja vastaajien löytämiin arvoihin. Toinen potentiaalinen jatkotutkimuksen aihe olisi, kuten aiemmin jo vihjasin, toteuttaa sama tutkimus eri maissa, ja vertailla löydettyjä arvoja toisiinsa kulttuurisesta näkökulmasta tarkastellen. Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi valita tietty lastenkirja opettajien luettavaksi ja selvittää ja vertailla, mitä arvoja eri opettajat siitä löytävät. Myös opettajien toiveita lastenkirjojen välittämien arvojen suhteen voitaisiin tutkia enemmänkin esimerkiksi haastattelututkimuksen avulla. Lisäksi olisi mielekästä tutkia lasten valitsemia lukukirjoja ja niiden arvoja lasten näkökulmasta. Tämä täydentäisi tutkimustietoa, jota tässä tutkimuksessa saatiin, jolloin voitaisiin muodostaa holistisempi näkemys siitä, millaisia arvoja alakoulussa luetuissa lastenkirjoissa ylipäättään sekä opettajien että oppilaiden mielestä on.

Tutkimustulosten analysointi oli sen verran mielenkiintoista, että olisin mieluusti paneutunut esimerkiksi yllä mainitsemini jatkotutkimusaiheisiin sikäli, mikäli aineistoni niihin taipuisi. Kaiken kaikkiaan oli antoisaa saada vastauksia itseään pohdituttaville kysymyksille, ja sivistää itseään monipuolisesti lastenkirjallisuuteen, lapsen kognitiiviseen ja moraaliseen kehitykseen, moraalifilosofiaan ynnä muuta. Tulevan opettajan ammattini kannalta koin opetussuunnitelman

arvoihin syvemmin tutustumisen tärkeäksi. Tutkimuksen teko tarjosi minulle mahdollisuuden peilata omia arvojani opettajien löytämiin ja toivomiin arvoihin, ja täten reflektoida lisää omia arvojani.

Lähteet

- Aerila, J.-A. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen: Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turku: Turun yliopisto.
- Aerila, J.-A. (2013). Voiko nuortenkirjoja käyttää koulun monikulttuurisuuskasvatuksessa? Teoksessa Rastas, A. & Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 150–173). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aerila, J.-A., & Soininen, M. (2013). Fiktiivinen kirjallisuus nuoren kasvun tukijana ja kulttuurienvälisen kasvun välineenä. *AVAIN -Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, (2), 43-59. <https://doi.org/10.30665/av.74908>
- Ahlman, E. (1939). *Kulttuurin perustekijöitä: kulttuurifilosofisia tarkasteluja*. Gummerus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullinen tutkimuksen työtapoja*. (s. 114–116). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Almerico, G. (2013). Linking Children's Literature with Social Studies in the Elementary Curriculum. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11.
- Almerico, G. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 13. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1697499485?accountid=13031>
- Barker, J.L. (2014). Virtuous Transgressors, Not Moral Saints: Protagonists in Contemporary Children's Literature. Teoksessa: Mills, C. (2014). *Ethics and children's literature*. (s. 101–123). Ashgate. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1667016447?accountid=13031>
- Berkowitz, M. (2011). What Works in Values Education? *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. USA: Harvard university press.
- Campbell, E. (2008). Teaching Ethically as a Moral Condition of Professionalism. Teoksessa: Nucci, L. P. & Narvaez, D. (toim.) *Handbook of moral and character education* (s. 601-617). New York, N.Y.: Routledge.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. USA: SAGE Publications.
- Coles, R. (1998). *The moral intelligence of children*. New York: A Plume Book.
- Curzer, H. (2012) *Aristotle and the Virtues*. USA: Oxford University Press.
- Durkheim, É. & Pickering, W. S. F. (1979). *Essays on morals and education*. London: Routledge & Kegan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Filosofian sanakirja (1999). Porvoo: WSOY.
- Fisher, L.W. (2014). The Ethics of Reading Narrative Voice - An Anti-Bakhtinian View. Teoksessa Mills, C. (toim.) *Ethics and children's literature Ashgate*. (s. 197–205). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1667016447?accountid=13031>
- Gamble, N. & Yates, S. (2008). *Exploring children's literature* (2. painos). Los Angeles; London: SAGE.
- Helmet. (2020). Haettu osoitteesta. (Viitattu 24.10.2020.) [https://www.helmet.fi/fi-FI/Lapset/Kirjastossa/Lukudiplomit\(343\)](https://www.helmet.fi/fi-FI/Lapset/Kirjastossa/Lukudiplomit(343))
- Hursthouse, R. & Petigrove, G. (2018). Virtue Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Zalta, E.N. (toim.) Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/>
- Hunt, P. (2005). How does children's literature exist? Teoksessa P. Hunt. (toim.) *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 1–14). London: Routledge.
- Häyry, M. (2002). *Hyvä elämä ja oikea käytös: Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallio, E. (2005). *Kasvatus hajoavassa ajassa: Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karasma, K., & Suvilehto, P. (2014). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Avain.
- Koc, K., & Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is . . . using children's literature in moral education. *YC Young Children*, 59(1), 92-97. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/197682219?accountid=13031>
- Kohlberg, L. (2016). Stages of moral development as a basis for moral education. Teoksessa C. Beck, B. Crittenden & E. Sullivan (toim.) *Moral Education: Interdisciplinary Approaches* (s. 23–92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (2009). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16 (2) (s. 53–59). <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. User's Guide*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Method Map. (2010). (Viitattu 10.05.2020) Haettu osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/en/methodmap>
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. painos). California: Sage
- Mustola, M. (2014). *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Narvaez, D. (2008). *Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development*. Teoksessa Nucci, L. P. & Narvaez, D. (toim.) *Handbook of moral and character education*. New York, N.Y.: Routledge.
- Nelson, C. (2014). *Transmitting Ethics through Books of Golden Deeds for Children*. Teoksessa Mills, C. (toim.) *Ethics and children's literature*. (s. 15–28). Ashgate. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1667016447?accountid=13031>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niiniluoto, I. (1993). Arvojen muutos ja moraalikasvatus. *Aikuiskasvatus*, 2 (1993), 84-94.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam, Netherlands ; Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- O'Neil P. (2016). *Ethics*. Teoksessa J.K. Roth (toim.), *Ethics* (s. 474–476). Pasadena, California; Hackensack, New Jersey: Salem Press.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2020). *Miina ja Ville etiikka etsimässä: eettinen ongelma*. Opettajan aineisto. (Viitattu 17.10.2020.) <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/miina-ja-ville-opettajan-oppaita/miina-ja-ville-etiikkaa-etsimassa-46>
- Paul, L. (2005). *Feminism revisited*. Teoksessa P. Hunt (toim.) *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 114–127). London: Routledge.
- Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pursiainen, T. (2007). *Sanoma opetuksessa: etiikan näkökulma*. Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.

- Rastas, A. (2013). Johdanto. Kirjoja kaikille lapsille! Teoksessa: Rastas, A. & Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 7–23). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. KvaliMOTV - *Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu 19.09.2020.) Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- Roth, J. K. (2016). Publisher's Note. Teoksessa J.K. Roth (toim.), *Ethics*. (s. ix–xiii). Pasadena, California; Hackensack, New Jersey: Salem Press.
- Rudd, D. (2005). How does children's literature exist? Teoksessa P. Hunt (toim.), *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 15–29). London: Routledge.
- Sarland, C. (2005). Critical tradition and ideological positioning. Teoksessa P. Hunt (toim.), *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 30–49). London: Routledge.
- Smidt, S. (2013). *The developing child in the 21st century: A global perspective on child development* (2nd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Stephens, J. (2005). Linguistics and stylistics. Teoksessa P. Hunt (toim.), *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 73–85). London: Routledge.
- Stevenson, D. (2010). History of Children's and Young Adult Literature, Teoksessa Wolf, S., Coats, K., Enciso, P. & Jenkins, C. (toim.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. (s. 179–192). Abingdon: Routledge Handbooks Online. Haettu osoitteesta <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203843543>
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä, L., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 68–112). Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy; Rauma.
- Tervonen, V. (1979) Moraalikritiikki kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa Haavikko, R. (toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja opetus* (2. p.). (s. 29–62.) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Tirri, K. (2007). Lahjakas nuori ja eettinen sensitiivisyys. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa* (s. 79–86). Helsinki: Otava.

- Toivonen, K. (2014). *Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatustajärjestelmän kautta tulkittuna*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotski, L. S., Helkama, K., Koski-Jännes, A. & Lurija, A. R. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.
- Vygotski, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1995). World Programme of Action for Youth. Haettu osoitteesta <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wpay2010.pdf>
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989). Convention on the Rights of the Child. Artikla 1. Haettu osoitteesta <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Liite 1

Kyselykutsu & kyselyn saateteksti

Hei,

Oletko koskaan tullut pohtineeksi lastenkirjojen arvoja?

Teen pro gradu -tutkielmaa alakoulussa luetutettavista lastenkirjoista ja tutkin opettajien näkemyksiä niiden arvoista. Toivon, että osallistuisit gradukyselyyni, mikäli olet joskus luetuttanut alakoululuokalla lastenkirjan. Kirjojen luetuttamisella viitataan tutkimuksen kontekstissa siihen, että opettaja on pyytänyt koko luokkaa lukemaan saman lastenkirjan tai lukenut itse koko luokalle ääneen lastenkirjan. Antamiasi tietoja ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja niitä hyödynnetään vain pro gradu tutkielmassani. Kyselyn täyttäminen vie 10-15 minuuttia, ja se löytyy alla olevan linkin takaa:

<https://forms.gle/HCAvUZy2TXw4iZ27A>

Vastaathan kyselyyn 31.5.2020 mennessä.

Aurinkoista kevättä!

Ystävällisesti,

Monika Autio, Oulun Yliopisto

[sähköpostiosoite]

Kysely opettajille alakoulussa luetutettavista lastenkirjoista ja niiden arvoista

Tutkin pro gradukseni alakoulussa luetutettujen lastenkirjojen arvoja ja opettajien näkemyksiä niistä. Tämä tutkimus on suunnattu Suomessa opettaville alakoulun opettajille. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15min, ja se koostuu taustatietokysymyksistä, rasti ruutuun -kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, joten vastaathan rehellisesti. Antamiasi tietoja ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja niitä hyödynnetään vain pro gradu tutkielmassani. Tutkielmaan päätyvien vastausten perusteella ei voida tunnistaa vastaajaa. Vastaathan kyselyyn 31.5.2020 mennessä. Suuri kiitos vastauksestasi!

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, ole yhteydessä:

Monika Autio, Oulun Yliopisto

[sähköpostiosoite]

Liite 2

Kyselyn kysymykset

1. Mikä on viimeisin lastenkirja, jonka olet luetuttanut oppilaillasi?
 - 1.1. Oletko lukenut kyseisen kirjan itse?
 - 1.2. Millä perusteella valitsit kyseisen kirjan tai kirjat luettavaksi?
 - 1.3. Mitä arvoja luetuttamasi lastenkirja pitää mielestäsi sisällään?
 - 1.4. Ovatko luetuttamasi kirjan edustamat arvot sellaisia, joita haluat oppilaille välittää?
 - 1.5. Miksi luetuttamasi kirjan arvot ovat / eivät ole sellaisia, joita haluat välittää oppilaille?
2. Oletko tänä lukuvuonna luetuttanut muita lastenkirjoja? Jos olet, mainitse kirjojen nimet ja kirjailijat sekä kerro lyhyesti kirjojen arvoista.
3. Millaisia arvoja haluaisit luetuttamiesi lastenkirjojen välittävän aiemmin mainitsemiesi arvojen lisäksi ja miksi?
4. Oletko joskus törmännyt lastenkirjaan, joka pitää sisällään arvoja, joita et haluaisi oppilaille välittää?
 - 4.1. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, kerro lyhyesti, mitkä kirjan arvot koit kyseenalaisiksi.
- + Haluatko lisätä jotain?

Liite 3

Taulukko 2. Luetutetut lastenkirjat.

| KIRJAILIJA | LUETUTETTU LASTENKIRJA | LUETUTTAJAT |
|--------------------------|---|------------------------|
| Bagge, Tapani | <i>Urho ja kammottava lumimies</i> | LO10 |
| Blyton, Enid | <i>Viisikko ja Aavejuna</i> | LO7 |
| Dahl, Roald | <i>Iso Kiltti Jätti</i> | LO9, LO10, LO13 & LO15 |
| Dahl, Roald | <i>Matilda</i> | LO4 |
| Hurme, Vuokko | <i>Kiepus</i> | LO3 & LO21 |
| Jansson, Tove | <i>Muumipeikko ja pyrstötähti</i> | LO23 |
| Jansson, Tove | <i>Taikatalvi</i> | LO23 |
| Jäntti, Riikka | <i>Nokikätkön ritarit ja kuuhiisi</i> | LO8 & LO18 |
| Kallioniemi, Tuula | <i>Konsta 1A</i> | LO5, LO11, LO17 & LO18 |
| Kallioniemi, Tuula | <i>Koulu on kivaa, Konsta</i> | LO18 |
| Kolu, Siri | <i>Me Rosvolat</i> | LO4 & LO22 |
| Kontio, Tomi | <i>Keväällä isä sai siivet</i> | LO14 & LO16 |
| Kurenniemi, Marjatta | <i>Onneli, Anneli ja nukutuskello</i> | LO24 |
| Lahti, Katja | <i>Pikkis ja talven siemenet</i> | LO17 |
| Lahti, Katja | <i>Pikkis, rohkea pikku mörökölli</i> | LO17 |
| Lahti, Katja | <i>Pikkiksen tähänastisen elämän suurin seikkailu</i> | LO17 |
| Lewis, C.S. | <i>Narnia: Velho ja leijona</i> | LO16 & LO20 |
| Lindgren, Astrid | <i>Vaahteramäen Eemeli</i> | LO25 |
| Lindgren, Astrid | <i>Veljeni leijonamieli</i> | LO3 & LO21 |
| Lipasti, Roope | <i>Viikinkisolmu</i> | LO21 |
| London, Jack | <i>Susikoira</i> | LO4 |
| Mikkanen, Raili | <i>Kalpeat naamat</i> | LO1 |
| Nopola, Sinikka ja Tiina | <i>Heinähattu, Viittitossu ja Kalju Koponen</i> | LO18 |
| Nopola, Sinikka ja Tiina | <i>Hetki lyö, Risto Räppääjä</i> | LO25 |
| Nopola, Sinikka ja Tiina | <i>Risto Räppääjät</i> (muu/muut sarjan kirjat) | LO25 |
| Palacio, R.J. | <i>Ihme</i> | LO12 & LO14 |
| Parvela, Timo | <i>Ella ja kaverit</i> | LO5 & LO8 |
| Parvela, Timo | <i>Ella teatterissa</i> | LO25 |
| Parvela, Timo | <i>Maukan ja Väykän hyvä päivä</i> | LO8 |
| Parvela, Timo | <i>Maukka ja Väykkä rakentavat talon</i> | LO2 |
| Parvela, Timo | <i>Tuliterä</i> | LO16 |
| Riordan, Rick | <i>Salamavaras</i> | LO21 |
| Rowling, J.K. | <i>Harry Potter ja viisasten kivi</i> | LO12 & LO20 |
| Somersalo, Aili | <i>Mestaritontun seikkailut</i> | LO19 |
| Travers, P.L. | <i>Maija Poppanen</i> | LO11 |
| Uspenski, Eduard | <i>Fedja-setä, kissa ja koira</i> | LO5 |
| Uspenski, Eduard | <i>Krokotiili Gena ja hänen ystävänsä</i> | LO1 |
| Walliams, David | <i>Poika ja mekko</i> | LO19 |

